

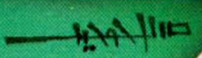
٣



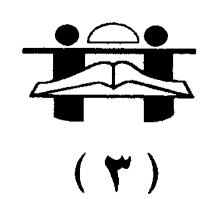
مناهج التربية

أسسها وتطبيقاتها

الدكتور
علي احمد مدكور



دار الفكر العربى



(٣)

مناهج التربية

أسسها وتطبيقاتها

الدكتور

على أحمد مدكور

عميد معهد الدرسات التربوية - جامعة القاهرة سابقا

وعميد كلية التربية - جامعة السلطان قابوس

١٤٢١هـ - ٢٠٠١م

ملتزم الطبع والنشر

دار الفكر العربى

٩٤ شارع عباس العقاد - مدينة نصر - القاهرة

ت: ٢٧٥٢٩٨٤ - فاكس: ٢٧٥٢٧٣٥

www.darelfikrelarabi.com

INFO@darelfikrelarabi.com

٣٧٥ علي أحمد مدكور.

ع ل م ن مناهج التربيـة: أسسها وتطبيـقاتها/ على أحمـد مدكور. ـ
القاهرة: دار الفكر العربى، ٢٠٠١.

٣١٤ ص؛ ٢٤ سم.

ببليوجرافية: ص ٣٠٣ ـ ٣١٠.

تدمك: ٤ ـ ١٠٨٢ ـ ١٠ ـ ٩٧٧.

١ ـ مناهج التربية. أ ـ العنوان.

أميرة للطباعة

٥ شارع محمود الخضرى ـ عابدين
ت: ٣٩١٥٨١٧ محمول: ٠١٠١٤٥٦٠٣٧

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿وَاتَّقُوا اللَّهَ وَيُعَلِّمُكُمُ اللَّهُ وَاللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ﴾

صدق الله العظيم

[البقرة : ٢٨٢]

تقديم

يعرض المؤلف فى الفصل الأول من الكتاب المفاهيم الأساسية لمناهج التربية، مميزا بين المنهج والبرنامج، ومبرزا العلاقة بين مفهوم الدين ومناهج التربية وبين الفلسفة ومناهج التربية، وموضحا مفهوم النظريات التربوية.

ويتناول فى الفصل الثانى أسس مناهج التربية، ويناقش طبيعة المعرفة ومصادرها، ويبين أن التطبيق هو غاية العلم والمعرفة، وأن للعم والمعرفة دورا فى قيادة الإنسانية.

ويختص الفصل الثالث بالطبيعة الإنسانية، ويوضح ضرورة دراسة الفطرة الإنسانية، ويشرح مكونات الإنسان، ويقارن بين علم النفس الإسلامى وعلم النفس الغربى، ويتناول علاقة النمو بالتعلم، وواجبات المنهج نحو الطبيعة الإنسانية، كما يوضح طبيعة التعلم.

ويفرد المؤلف الفصل الرابع لطبيعة الحياة والمجتمع، فيوضح مفهوم الحياة وطبيعة المجتمع ومكوناته ودور المناهج التربوية، والعلم وتعليم الكبار، ويتناول مفهوم العدل فى النظم والمؤسسات، وعلاقة العدل بمفهوم القيادة، وواجبات مناهج التربية نحو حقيقة المجتمع والحياة.

ويخصص الفصل الخامس لأهداف المناهج التربوية، ومعايير تلك الأهداف، وأهمية التغيير، ومصادر التلقى فى منهج التربية، كما يناقش العدالة بين الفرد والمجتمع.

ويعالج الفصل السادس محتويات ماهج التربية وأنواعها. أما الفصل السابع فيعرض لطرائق التدريس الأساسية، ومراحل عملية التدريس ودور المدرس ووظيفة الوسائل التعليمية.

وفى الفصل الثامن تناولٌ لطرائق وأساليب التقويم : أسسه وأنواعه ومستوياته وأدواته، وفيه معالجة للتقويم المرجعى المعيار والتقويم المرجعى المحك.

والفصل التاسع والأخير يتحدث عن تطوير المناهج والتغيير وعوائقه، ومتطلبات المنهج ومراحل تطويره.

والمؤلف فى عرضه هذا حريص - وفى اقتدار - على أن يبين أن الإطار الإسلامى كفيل بأن يكون البلسم والعلاج للتناقض بين ما هو عالمى وما هو محلى، وبين ما هو عام وما هو فردى، وبين الأصالة والمعاصرة، وكفيل بالتخفيف من التوتر بين الاعتبارات الباقية أو الطويلة الأمد، والاعتبارات الزائلة أو القصيرة الأمد، وبين التوتر بين ما هو روحى وما هو مادى.

ولقد قدم الدكتور مدكور هذا كله فى أسلوب جزل وعبارة واضحة ومضمون خصب بحيث يعتبر الكتاب متعة فكرية للقارئ والدارس، جدير بالثناء والتقدير. وهو إثراء للمكتبة العربية فى مجاله، وعطاء لا يستطيعه إلا من نذر نفسه للتعليم والبحث العلمى، وكرس جهده للتطوير وخدمة أمتنا العربية والإسلامية.

وعلى الله قصد السبيل

مدينة نصر في رجب ١٤١٨هـ

نوفمبر ١٩٩٧م

د. جابر عبد الحميد جابر

سلسلة المراجع فى التربية وعلم النفس

تصدر هذه السلسلة بغرض النهوض بمستوى المراجع والكتب فى مجال التربية وعلم النفس والاجتماع بحيث تشتمل على أحدث ما صدر فى هذا المجال عالميا مع معالجته بمنظور ورؤية عربية مدعمة بخبرات الخبراء.

ويسر اللجنة الاستشارية أن يشارك أصحاب الفكر والكُتّاب وأساتذة الجامعات بنشر مؤلفاتهم المتميزة فى تلك السلسلة.

وتضم اللجنة الاستشارية التى تناقش هذه الأعمال قبل صدورها مجموعة من خيرة علماء التربية وعلم النفس فى مصر والعالم العربى، وهم:

جميع المراسلات والاتصالات على العنوان التالى:

دار الفكر العربى

سلسلة المراجع فى التربية وعلم النفس

٩٤ شارع عباس العقاد - مدينة نصر - القاهرة

ت: ٢٧٥٢٩٨٤ - فاكس: ٢٧٥٢٧٣٥



بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة:

الحمد لله، والصلاة والسلام على رسول الله، وعلى آله وصحبه ومن اهتدى بهديه إلى يوم الدين، وبعد :

نحن نتعامل مع قضية التربية والتعليم فى بلادنا - على مستوى الحوار والنقاش، وعلى مستوى الواقع المعاش - كمن لديه شجرة هزيلة ذابلة، تتساقط ثمارها المرة المعطوبة. فأخذ يهذب أغصانها، ويشذب أوراقها، وينظف ثمارها، ظنا منه أن هذا سيعالج ضعفها البادى، ويمنع سقوطها الوشيك، دون أن ينظر إلى جذع الشجرة المنخور، ولا إلى جذورها الممتدة خلال التربة البور!

لقد أضعنا زمنا طويلا نناقش جزئيات القضية وأطرافها المختلفة دون تدبر عميق لإطارها الشامل وأصولها الكلية. فمنا من عاب المناهج المحشوة بالمعلومات والمعارف التى لا قيمة لها فى عصر التفجر المعرفى، ومنا من رأى أن المعلم هو حجر الزاوية ولا يصلح التعليم إلا بإصلاحه، وثالث تكلم عن المبانى المتهالكة وعن تمويل التعليم، ورابع تحدث عن الدروس الخصوصية ومجانية التعليم، وخامس ركز على ازدحام الفصول الدراسية بالتلاميذ، والتسرب، وعدم استيعاب الملزمين.. إلخ.

والمؤكد أن هذه الأمور كلها وغيرها، هى الثمار العفنة والنتاج الردىء لأصول مغروسة فى أرض غير صالحة للاستنبات.

نحن يا سادة فى حاجة إلى أن نسأل أنفسنا أولا : من نحن؟ وماذا نريد أن نكون؟ وأن نجيب عن هذين السؤالين. فالإجابة عنهما توضح لنا فلسفتنا الاجتماعية الشاملة : كيف نرى الله؟ وما حقيقة الكون غيبه وشهوده؟ وما حقيقة الإنسان من حيث مصدره، وغايته، ووظيفته فى الحياة، وعلاقته بالكون من حوله، ومركزه فى هذا الكون؟ وما حقيقة الحياة الدنيا والآخرة فى نظرنا؟ وما المعايير التى تحكم نظم الحياة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية؟ وما موجهات الثقافة والفنون والآداب والصحافة والإعلام والإعلان فى هذه الحياة؟ وما أهدافها التى تعمل على تحقيقها فى ضوء الرؤية الاجتماعية الشاملة المتكاملة؟

إنه بدون تحديد هذه «الفلسفة الاجتماعية» أو «الهوية الاجتماعية» لا يمكن تحديد «الفلسفة التربوية»، فالفلسفة التربوية تنبثق عن الفلسفة الاجتماعية الشاملة، تؤكدها وتعيدها إلى جادة الصواب إذا انحرفت أو انحرف بعض عناصرها عن الخط المرسوم لها.

والفلسفة التربوية هى تحديد للأسس العقائدية والأسس الاجتماعية، والأسس النفسية التى على أساسها تصمم مناهج التربية والتعليم، ويعد المعلمون، ويمول التعليم، وعلى أساسها تقام المبانى المدرسية المناسبة، وتنظم الإدارة المدرسية، وتخطط المناشط التربوية المختلفة.. إلخ.

إن الفلسفة التربوية هى بمثابة قاعدة الانطلاق الموحدة، التى تحدد للنظام التعليمى غاياته المنشودة، التى تعمل الوسائل المختلفة والمتنوعة على تحقيقها، إنها تحديد واضح لطبيعة المجتمع الذى نريد بناءه، ولطبيعة الإنسان الذى يجب أن نربيه.. الإنسان القادر على أن يسهم بإيجابية وفاعلية فى بناء هذا المجتمع.

باختصار، إن الفلسفة التربوية الواضحة المنبثقة عن فلسفة اجتماعية شاملة أو عن تصور متكامل لحقائق الألوهية، والكون، والإنسان، والحياة، هى بداية أى إصلاح اجتماعى، فضلا عن أن يكون هذا الإصلاح متصلا بعملية حاسمة فى بناء البشر وبناء المجتمعات الإنسانية كمناهج التربية والتعليم.

إن هذا الكتاب هو محاولة لتصميم منهج التربية، انطلاقا من أسسه المعرفية والنفسية والاجتماعية، ومرورا بمكوناته المتمثلة فى الأهداف والمحتوى وطرائق وأساليب التدريس، ووصولا إلى وسائل وأساليب التقويم والتطوير.

وبذلك فسوف يتناول هذا الكتاب القضايا التالية :

أولا : المفاهيم الأساسية لمناهج التربية، مثل : مفهوم الدين، ومفهوم العبادة، ومفهوم التربية، ومفهوم المنهج، والفرق بين مفهوم «المنهج» ومفهوم «البرنامج»، ومفهوم التعلم..إلخ، وهذا هو موضوع الفصل الأول.

ثانيا : أسس بناء المنهج، حيث يتفق المنهجون فى كل بلاد العالم تقريبا على أن للمنهج أسسا ثلاثة هى : طبيعة المعرفة، والطبيعة الإنسانية، وطبيعة الحياة والمجتمع. وسنتناول هذه الأسس فى الفصول : الثانى، والثالث، والرابع على التوالى.

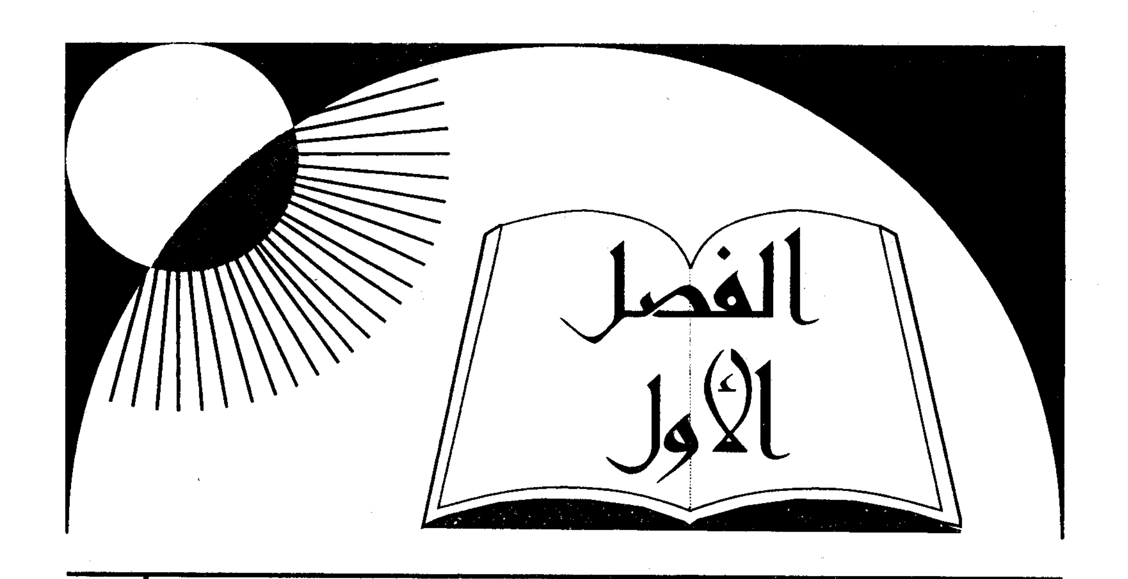
ثالثا : انطلاقا من مفاهيم الفصل الأول والأسس التى تلت ذلك سيتم تحديد الأهداف العامة للمنهج، واختيار المحتوى، وطرائق وأساليب التدريس، وطرائق وأساليب التقويم. وسيكون ذلك فى الفصول : الخامس والسادس والسابع والثامن على التوالى.

رابعا : وأخيرا، نتناول موضوع تطوير المنهج : أسبابه، وأسسه، وكيفياته، فى الفصل التاسع والأخير.

ورجاؤنا فى الله كبير، أن يهدى البصائر إلى فهم الواقع الذى نحن فيه، والحق الذى نرجوه، إنه على ما يشاء قدير.

القاهرة : جمادى الأولى ١٤١٨ هـ
أكتوبر ١٩٩٧م

على أحمد مدكور



المفاهيم الأساسية لمناهج التربية

- مفهوم المنهج وخصائصه.
- مفهوم الدين وعلاقته بمناهج التربية.
- مفهوم العبادة، وعلاقته بمناهج التربية.
- مفهوم التربية.
- مفهوم الفلسفة وعلاقته بمناهج التربية.
- اللغة العربية ومناهج التربية.



الفصل الأول
المفاهيم الأساسية لمناهج التربية

مقدمة

إن تربية الإنسان المعاصر التى يمكن أن تحفظ له الاستقامة على الفطرة التى فطره الله عليها لن تأتى إلا عن طريق تصحيح منهج التلقى الذى يستقى منه الإنسان فهمه لطبيعة الكون والإنسان والحياة، وإدراكه لطبيعة مركزه فى الكون ودوره فى الحياة. كما تقتضى إدراكه للمفاهيم الحاكمة والمؤثرة فى منهج التلقى. ومن أهم هذه المفاهيم، مفهوم الدين، ومفهوم العبادة، ومفهوم التربية، ومفهوم الفلسفة، ومفهوم اللغة، وعلاقة كل ذلك بمنهج التربية. لكننا نبدأ بمفهوم المنهج وخصائصه، مع التفريق بين مفهوم «المنهج» ومفهوم «البرنامج».

إن أى منهج للتربية لابد أن يعتمد على نظرية تربوية، والنظرية التربوية تعتمد بالضرورة على فلسفة تربوية، والفلسفة التربوية لمجتمع ما، لابد أن تعتمد على عقيدة المجتمع وفلسفته وتصوره العام للكون والإنسان والحياة. وكل ذلك لابد أن يعتمد على لغة قوية، هى فى واقع الأمر منهج للتفكير والتعبير والاتصال.

مفهومات عامة للمنهج :

يعرف ابن منظور المنهج بأنه الطريق البين الواضح «ومنهج الطريق وضحه(1) والمنهاج كالمنهج، وفى التنزيل : ﴿ .. لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا .. ﴿٤٨﴾ ﴾ [المائدة: ٤٨]، والمنهاج ـ كما يقول ابن كثير ـ هو : «الطريق الواضح السهل، والسنن والطرائق».

لكن تعريف المنهج بأنه الطريق السهل الواضح، وأنه السنن والطرائق، هو تعريف عام يصلح لكل جوانب الحياة ومجالاتها، كالزراعة الصناعة والتجارة والتربية وغير ذلك. ومن هنا كان لابد من السير خطوة نحو التخصص.. نحو التربية.

ويرى كثير من المتخصصين فى المناهج وطرائق التدريس، أن المنهج التربوى هو «مجموع الخبرات والأنشطة التى تقدمها المدرسة للتلاميذ بقصد تعديل سلوكهم وتحقيق الأهداف المنشودة»(2).

ويلاحظ على هذا التعريف أمران : الأول: أنه فقد صفة النظام أو المنظومة، والثاني : أنه قصر المنهج على الخبرات والأنشطة ولم يشر إلى فلسفة المنهج وأسسه الموجهة للممارسة التربوية فيه. فهو تعريف ينحو منحى سلوكيا وضعيا.

مفهوم منهج التربية :

ومن هذا تظهر الحاجة إلى تعريف مناسب لمنهج التربية. وهنا يمكن القول : إن منهج التربية فى تصورنا هو : «نظام متكامل من الحقائق والمعايير والقيم الثابتة، والخبرات والمعارف والمهارات الإنسانية المتغيرة التى تقدمها مؤسسة تربوية إلى المتعلمين فيها بقصد إيصالهم إلى مرتبة الكمال التى هيأهم الله لها، وتحقيق الأهداف المنشودة فيهم».

الخصائص التى يتميز بها هذا المنهج :

وهذا المنهج للتربية يتميز ويتفرد بمجموعة من الخصائص أهمها ما يلى :

الخاصية الأولى : هى أن منهج التربية «نظام» أى أنه بمفهومه، وخصائصه، وأسس بنائه، وعناصره، يكون كلا متكاملا، كل جزء فيه يتأثر ببقية الأجزاء ويؤثر فيها. وكل جزء يؤثر فى الكل ويتأثر به..

الخاصية الثانية : هى أن هذا المنهج «ربانى» فى مصدره وغايته، فهو يعتمد على الوحى؛ لذلك فهو يزود الإنسان «المتعلم» بمجموعة الحقائق والمعايير والقيم الإلهية الثابتة التى توجه عمله وإسهامه، بل وتعينه على عمارة الأرض وترقيتها وفق منهج الله. إن من الضرورى أن يفهم المتعلم الحقائق الثابتة كحقيقة الألوهية، وحقيقة الكون، وحقيقة الإنسان، وحقيقة الحياة. فبدون فهم هذه الحقائق، لا يستطيع الإنسان أن يفهم حقيقة وجوده، ولا دوره فى هذا الوجود فضلا عن مصدر وجوده وغاية وجوده.

وخاصية الربانية التى تميز منهج التربية يراد بها هنا أمران :

١ - ربانية المصدر والمنبع.

٢ - ربانية الوجهة والغاية(٣).

ربانية المصدر والمنبع :

إن أولى مقومات منهج التربية أنه صادر من التصور الإسلامى الذى هو نظام ربانى «صادر من الله للإنسان، وليس من صنع الإنسان، تتلقاه الكينونة الإنسانية بجملتها من بارئها، وليست الكينونة الإنسانية هى التى تنشئه، كما تنشئ التصور

الوثنى، أو التصور الفلسفى - على اختلاف ما بينهما - وعمل الإنسان فيه هو تلقيه وإدراكه والتكيف به، وتطبيق مقتضياته فى الحياة البشرية»(٤).

وإذا كان الفكر البشرى لم يُنشئ هذا النظام، فإن له وجودا قويا فى مجاله للعمل فيه، «بيد أن عمله هو التلقى والإدراك والتكيف والتطبيق فى واقع الحياة.. غير أن القاعدة المنهجية الصحيحة للتلقى.. هى هذه .. أنه ليس للفكر البشرى أن يتلقى هذا التصور بمقررات سابقة، يستمدها من أى مصدر آخر، أو يستمدها من مقوماته هو نفسه، ثم يحاكم إليها هذا التصور ويزنه بموازينها.. إنما هو يتلقى موازينه ومقرراته من هذا التصور ذاته، ويتكيف به، ويستقيم على منهجه»(٥).

«وفى الوقت ذاته يعتبر الفكر البشرى - فى ميزان هذا التصور - أداة قيمة وعظيمة، يوكل إليها إدراك خصائص هذا التصور ومقوماته - مستقاة من مصدرها الإلهى - وتحكيمها فى كل ما حوله من القيم والأوضاع. دون زيادة عليها من خارجها، ودون نقص كذلك منها.. ويبذل منهج التربية لهذه الأداة العظيمة من الرعاية والعناية، لتقويمها وتسديدها وابتعاثها للعمل فى كل ميدان هى مهيأة له.. الشىء الكثير»(٦).

إذن فوظيفة الإنسان فى هذا النظام هى التلقى فى حدود طبيعته الإنسانية، وفى حدود وظيفته، «فالإنسان محكوم أولا بطبيعته : طبيعة أنه مخلوق حادث، ليس أزليا ولا أبديا، ومن ثَمَّ فإن إدراكه لابد أن يكون محدودا بما تحدده طبيعته، ثم هو محدود بوظيفته، وظيفة الخلافة فى الأرض لتحقيق معنى العبودية لله فيها.. ومن ثَمّ فقد وهب من الإدراك ما يناسب هذه الخلافة بلا نقص ولا زيادة».

ربانية الوجهة والغاية :

أما ربانية الوجهة والغاية فنعنى بها - كما يقول الدكتور القرضاوى - : «أن الإسلام يجعل غايته الأخيرة وهدفه البعيد، هو حسن الصلة بالله تبارك وتعالى، والحصول على مرضاته، فهذه غاية الإنسان، ووجهة الإنسان، ومنتهى أمله وسعيه وكدحه فى الحياة»(٦). ﴿يَا أَيُّهَا الإِنسَانُ إِنَّكَ كَادِحٌ إِلَىٰ رَبِّكَ كَدْحًا فَمُلاقِيهِ ۝٦﴾ [الانشقاق: ٦] ﴿وَأَنَّ إِلَىٰ رَبِّكَ الْمُنتَهَىٰ ۝٤٢﴾ [النجم: ٤٢].

الربانية والمنهج :

إن منهج التربية هنا منهج ربانى فى مصدره وغايته، ولذلك فهو يزود الإنسان (المتعلم) بمجموعة الحقائق والمعايير والقيم الثابتة التى توجه عمله وإسهامه، بل وتعينه على عمارة الأرض وترقيتها وفق منهج الله. فلا مراء أنه من الضرورى لكل

إنسان (متعلم) أن يفهم الحقائق الثابتة فى الوجود : كحقيقة الألوهية وحقيقة الربوبية، وحقيقة الكون، وحقيقة الحياة، وحقيقة الإنسان.. إلى آخره. فبدون فهم هذه الحقائق لا يستطيع الإنسان أن يفهم حقيقة وجوده، ولا دوره فى هذا الوجود، فضلا عن مصدر وجوده وغايته.

ومن الضرورى أن يعرف الإنسان (المتعلم) المعايير التى يرجع إليها فى إقامة الجوانب المختلفة لحياته على الأرض. فالشورى معيار لسياسة الحكم ونظامه، والعدالة الاجتماعية معيار للنظام الاقتصادى، والتراحم، والتكافل، والتعاون معايير لتنظيم الحياة الاجتماعية والعلاقات بين الناس.. وهكذا.

ومن الضرورى أن يفهم الإنسان (المتعلم) مجموعة القيم الأساسية التى يقوم عليها نظام الحياة الإنسانية الراقية. فالعلم واستخدامه فى إعمار الحياة وترقيتها (لافى خرابها)، الإحسان والدقة فى العمل، والنظام، والنظافة، وصدق الشعور فى القول والعمل.. كل هذه قيم ثابتة، لا يمكن أن يقوم نظام إنسانى راق - فى أى وقت - على وجه الأرض بدونها.

الخاصية الثالثة : هى أن منهج التربية يعتمد أيضا على الخبرة، فالخبرة هى أساس بناء الإنسان وبناء المجتمع، والخبرة تقتضى من الفرد نشاطا ووعيا بأبعاد الموقف التعليمى وتفاعلا معه، والأصل هنا أن منهج التربية لا يعتمد فى طرائقه وأساليبه على التلقين وحده، بل يهتم - بالدرجة الأولى - بالتعلم عن طريق الأحداث، وعن طريق الممارسة والعمل، وعن طريق الثواب والعقاب، وعن طريق القصة، وضرب المثل، والتجسيم والتصوير، والقدوة، وعن طريق استخدام قوى الإدراك الظاهرة والباطنة التى زود الله بها الإنسان، ليستخدمها إلى أقصى طاقاتها: ﴿ وَاللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالأَبْصَارَ وَالأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ ﴿٧٨﴾ ﴾ [النحل: ٧٨].. ﴿ كِتَابٌ أَنزَلْنَاهُ إِلَيْكَ مُبَارَكٌ لِّيَدَّبَّرُوا آيَاتِهِ وَلِيَتَذَكَّرَ أُوْلُوا الأَلْبَابِ ﴿٢٩﴾ ﴾ [ص: ٢٩]

إن مجرد المعرفة النظرية، أو العلم الذى لا يؤثر فى سلوك الإنسان وفى واقع حياته لا قيمة لهما ولا يعتد بهما منهج التربية، إن ذلك العلم خاو من المعنى ولا قيمة له، وتلك المعرفة سطحية ولا قيمة لها أيضا، لأنها مجرد معرفة «ذهنية»، لا تؤثر فى سلوك الإنسان، ولا تغير شيئا فى واقع حياته على الأرض. إن تلك المعرفة وذلك العلم - باختصار - لا يعينان الإنسان على أداء وظيفته فى عمارة الأرض وترقيتها وفق منهج الله، ولهذا كان الوحى قاطعا فى رده على المنافقين : إن كنتم مؤمنين حقا فآية

إيمانكم هى تنفيذ أحكام الله : ﴿فَلا وَرَبِّكَ لا يُؤْمِنُونَ حَتَّىٰ يُحَكِّمُوكَ فِيمَا شَجَرَ بَيْنَهُمْ ثُمَّ لا يَجِدُوا فِي أَنفُسِهِمْ حَرَجًا مِّمَّا قَضَيْتَ وَيُسَلِّمُوا تَسْلِيمًا ﴿٦٥﴾﴾ [النساء: ٦٥].

الخاصية الرابعة : أن منهج التربية هذا منهج إيجابى، وواقعى، فهو «تصميم» لواقع مطلوب إنشاؤه على أساس هذا التصميم(٨) لإعداد الإنسان القادر على القيام بواجبات الخلافة فى الأرض، فالإنسان هو المكلف بتنفيذ هذا «التصميم» عن طريق التفكر والتدبر والنشاط بإيجابية وفاعلية.

وينسحب هذا - بطبيعة الحال - على الموقف التعليمى. فمجرد تقديم الخبرة للمتعلم لا يعنى - بالضرورة - تعلمه، وتعديل سلوكه فى الاتجاه المطلوب، فلابد من أن ينشط الإنسان ويتفاعل مع الموقف التعليمى، بل ولابد أن ينعكس أثر ذلك الموقف على سلوك الإنسان بعد ذلك.

والأصل فى هذا، أن التعلم لا يحدث وفقا لتصور منهج التربية الإسلامية إلا بعد تعلم خمس خطوات مرتبة ترتيبا سببيا، كما يلى :

١ - وجود دافع فطرى، أو حاجة من حاجات النفس الغريزية أو المكتسبة.

٢ - أن يحس الإنسان أو المتعلم بحاجته إلى الاستعانة بهدى الله، وهذه هى الخطوة الثانية.

٣ - فإذا كان لديه هذا الاتجاه وهذا الشعور، فإنه يدفعه إلى النشاط وإلى التفاعل والأخذ بكل الأسباب من أجل التعرف على تفاصيل ما يريد أن يعرف، وهذه هى الخطوة الثالثة.

٤ - ونتيجة للاستعانة بهدى الله، والأخذ بكل الأسباب الممكنة، يحدث الفهم، ويتم التحصيل، وهذه هى الخطوة الرابعة.

٥ - فإذا جاء السلوك بعد ذلك موافقا للفهم والإدراك والتحصيل - وهذه هى الخطوة الخامسة - فإن التعلم يكون قد تم.

إن هذا ما نراه واضحا جليا فى قوله تعالى : ﴿... وَاتَّقُوا اللَّهَ وَيُعَلِّمُكُمُ اللَّهُ ..﴿٢٨٢﴾﴾ [البقرة: ٢٨٢].. ﴿الم ﴿١﴾ ذَٰلِكَ الْكِتَابُ لا رَيْبَ فِيهِ هُدًى لِّلْمُتَّقِينَ ﴿٢﴾ الَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِالْغَيْبِ وَيُقِيمُونَ الصَّلاةَ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنفِقُونَ ﴿٣﴾﴾ [البقرة: ١ - ٣]. وهكذا، فما لم يتكون الشعور والاتجاه، ويتم النشاط، ويحصل

الإدراك والفهم، ويتحول ذلك إلى سلوك عملى فى واقع الأرض، إذن، فالتعلم لم يقع.

الخاصية الخامسة : التى تميز منهج التربية، هى خاصية الشمول والتكامل لكل من المتعلم والمنهج. فالمنهج هو الجانب التطبيقى للأصول التربوية. وبذلك فهو ليس غاية فى ذاته، ولكنه وسيلة لتحقيق غاية، وهى تنمية شخصية الإنسان كله وإيصاله إلى درجة كماله التى هيأه الله لها. وهذا يقتضى أن يكون المنهج المعد لهذا الغرض شاملا متكاملا فى حقائقه وفى خبراته وجميع أوجه مناشطه.

ولا يعنى ما سبق أن الجوانب المعرفية والوجدانية والحركية فى الخبرة الإنسانية منفصلة بعضها عن بعض، فحقيقة الأمر أن كل فعل حلال يقوم الإنسان به فى الأرض لا يخلو من الجوانب الثلاثة السابقة : فيه جانب الجسم، وجانب العقل، وجانب الوجدان، فالتحدث باللغة مثلا ـ وهو نشاط حركى ـ يستخدم فيه الإنسان عقله، وينفعل به أيضا، والرياضة البدنية يبدؤها الإنسان باسم الله، وينفعل بها، ويستخدم فى أدائه لها عقله وجسمه، وكذلك القراءة، والكتابة، وإجراء التجارب.. إلى آخره، فكل عمل تتوافر فيه العناصر الثلاثة، لكن مع الاختلاف فى النسبة.

وتكامل جوانب الخبرة الإنسانية فى منهج التربية يتفق مع فكرة الإسلام عن الكون والحياة والإنسان. فالوجود كله صادر عن الإرادة المباشرة لله.. ﴿إِنَّمَا أَمْرُهُ إِذَا أَرَادَ شَيْئًا أَن يَقُولَ لَهُ كُن فَيَكُونُ ﴿٨٢﴾﴾ [يس: ٨٢]. وهذا الوجود الصادر عن الإرادة المطلقة، وحدة متكاملة، كل جزء فيه متناسق ومتكامل مع بقية الأجزاء.. ﴿ ..وَخَلَقَ كُلَّ شَيْءٍ فَقَدَّرَهُ تَقْدِيرًا ﴿٢﴾﴾ [الفرقان: ٢].. ﴿إِنَّا كُلَّ شَيْءٍ خَلَقْنَاهُ بِقَدَرٍ ﴿٤٩﴾﴾ [القمر: ٤٩]... ﴿ .. وَيُمْسِكُ السَّمَاءَ أَن تَقَعَ عَلَى الأَرْضِ إِلاَّ بِإِذْنِهِ ..﴿٦٥﴾﴾ [الحج: ٦٥].. ﴿لا الشَّمْسُ يَنبَغِي لَهَا أَن تُدْرِكَ الْقَمَرَ وَلا اللَّيْلُ سَابِقُ النَّهَارِ وَكُلٌّ فِي فَلَكٍ يَسْبَحُونَ ﴿٤٠﴾﴾ [يس: ٤٠]... ﴿الَّذِي خَلَقَ سَبْعَ سَمَوَاتٍ طِبَاقًا مَّا تَرَىٰ فِي خَلْقِ الرَّحْمَٰنِ مِن تَفَاوُتٍ فَارْجِعِ الْبَصَرَ هَلْ تَرَىٰ مِن فُطُورٍ ﴿٣﴾ ثُمَّ ارْجِعِ الْبَصَرَ كَرَّتَيْنِ يَنقَلِبْ إِلَيْكَ الْبَصَرُ خَاسِئًا وَهُوَ حَسِيرٌ ﴿٤﴾﴾ [الملك: ٣، ٤].

وهكذا، فتكامل جوانب الخبرة الإنسانية فى منهج التربية يجب أن يتماشى مع تصور الإسلام لوحدة الوجود، وتكامل أجزائه، لكونه صادرا عن الإرادة المباشرة للواحد المطلق وهو الله.

وتكامل جوانب الشخصية الإنسانية فى مفهوم منهج التربية يجب أن يتفق أيضا مع تصور الإسلام لوحدة الإنسان الفرد، ووحدة الإنسانية جمعاء. فالإنسان الفرد وحدة متكاملة، وقواه المختلفة موحدة الاتجاه، فهو ليس جسما مستقلا بذاته عن الروح والعقل، وليس عقلا منفصلا لا علاقة له بالجسم والروح، وليس روحا هائمة بلا رابط من عقل وجسم. بل هو كيان واحد متكامل الأجزاء.

ويتفق هذا أيضا مع فكرة الإسلام عن وحدة الإنسانية وتكاملها، «فلأن الوجود الموحد صادر من إرادة واحدة، ولأن الناس جزء من الكون متعاون متناسق مع سائر أجزائه، ولأن أفراد الإنسان خلايا متعاونة متناسقة فيما بينها، لذلك كان تصور الإسلام أن الإنسانية وحدة تفترق أجزاؤها لتجتمع، وتختلف لتتسق، وتذهب شتى المذاهب لتتعاون فى النهاية بعضها مع بعض، كى تصبح صالحة للتعاون مع الوجود الموحد»(٩) : ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا .. ﴿١٣﴾﴾ [الحجرات: ١٣].

إذن، فهناك حكمة من وراء هذه الاختلاف والتجزؤ وهو التعاون والتكامل، وإلا فلو شاء الله لجعل الناس جميعا أمة واحدة : ﴿.. وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَجَعَلَكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلَٰكِن لِّيَبْلُوَكُمْ فِي مَا آتَاكُمْ فَاسْتَبِقُوا الْخَيْرَاتِ إِلَى اللَّهِ مَرْجِعُكُمْ جَمِيعًا فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ فِيهِ تَخْتَلِفُونَ ﴿٤٨﴾﴾ [المائدة: ٤٨]... ﴿وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَجَعَلَكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلَٰكِن يُضِلُّ مَن يَشَاءُ وَيَهْدِي مَن يَشَاءُ وَلَتُسْأَلُنَّ عَمَّا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ ﴿٩٣﴾﴾ [النحل: ٩٣]. وهكذا خلق الله الناس أمما وشعوبا مختلفة لا ليتصارعوا ويختلفوا، ولكن ليتعارفوا ويتكاملوا.

ولكن الله لم يأخذ الناس قسرا إلى هذه الغاية، ولكنه جعل لكل منهم طريقا ومنهجا، وخلق لكل منهم استعدادا، ولكل منهم مشربا، لقد خلق الله الناس باستعدادات متفاوتة، نسخا غير مكررة ولا معادة، ثم أنزل لهم نواميس الهدى والضلال، تمضى لها مشيئته فى الناس، وتركهم يستبقون، وجعل هذا ابتلاء لهم يقوم عليه جزاؤهم يوم يرجعون إليه، وهم إليه راجعون(١٠) .

إذن، فالأصل فى الوجود الوحدة والتعاون والتناسق فى حدود منهج الله وشريعته، ومن شذ عن هذه السنة من المؤمنين فليرد إليها بكل وسيلة؛ لأن سنة الله فى الكون أولى بالاتباع من أهواء الأفراد والجماعات : ﴿وَإِن طَائِفَتَانِ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ اقْتَتَلُوا فَأَصْلِحُوا بَيْنَهُمَا فَإِن بَغَتْ إِحْدَاهُمَا عَلَى الْأُخْرَىٰ فَقَاتِلُوا الَّتِي تَبْغِي حَتَّىٰ تَفِيءَ إِلَىٰ أَمْرِ اللَّهِ

فَإِن فَاءَتْ فَأَصْلِحُوا بَيْنَهُمَا بِالْعَدْلِ وَأَقْسِطُوا إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ ﴿٩﴾ ﴾ [الحجرات: ٩].
إن من الأمور الواردة أن تتقاتل طائفتان من المؤمنين، وأن تبغى إحداهما على الأخرى، لكن الكارثة تحل لا محالة إذا غابت الطائفة الثالثة المؤمنة القادرة على إيقاف الباغى، ووضع الحق فى نصابه.

وهكذا تتفق وحدة الشخصية الإنسانية، ووحدة تكامل الخبرة الإنسانية فى منهج التربية مع الأصل فى الإسلام، وهو أنه دين التوحيد ودين الوحدة والتكامل بين القوى الكونية جميعا.

الخاصية السادسة : أن منهج التربية هو منهج تربية «الإنسان».. الإنسان الصالح الذى يستطيع أن يعيش فى كل مكان.. وليس فقط «المواطن» المحصور فى حدود المواطنة الضيقة. وتربية الإنسان ليس فيها بالطبع إغفال لتربية المواطن، ولكنها أشمل وأكمل، فالحقيقة أنه لا خوف أبدا على المواطن من الإنسان، ولكن الخوف كل الخوف على الإنسان من المواطن الذى انحصر فكره وانتماؤه وسلوكه داخل الحدود الجغرافية لوطنه.

إننا فى أمس الحاجة إلى تنمية النظرة «الإنسانية العالمية الشاملة» فى التعليم، وتطوير المفهوم «الإنسانى» فى التربية. وهذا المفهوم لا تستطيع «فلسفة» أو «أيديولوجية» مرتبطة بمكان وزمان معينين تنميته وتطويره.

إن منهج التربية فى التصور الإسلامى دون مناهج الأرض كلها، هو الذى يستطيع تحقيق مفهوم «الإنسانية» فى نفوس الناشئة. فتحقيق إنسانية الإنسان يتمشى مع إنسانية المنهج الإسلامى، وعالميته التى تقررت فى القرآن فى سورة هى من أوائل السور المكية، وهى سورة التكوير فى قوله تعالى : ﴿إن هو إلا ذكر للعالمين﴾. وتقررت فى خطاب الله - سبحانه - لنبيه ﷺ فى قوله : ﴿وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلاَّ رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ ﴿١٠٧﴾ ﴾.[الأنبياء: ١٠٧]

لقد جنت الإنسانية ثمار التأكيد على «المواطنة الضيقة» فى صورة صراعات دولية، وحروب عالمية وإقليمية، واستعمار واحتلال لأراضى الآخرين، واغتصاب لحقوقهم، وتسخير لجهودهم فى خدمة غيرهم، وإذلال لآدميتهم وإنسانيتهم.. إلخ.

إننا نعيش فى عصر جديد تماما، عصر سبقت قوة الإنسان يقظة ضميره، عصر لا يملك الإنسان فيه القدرة على إدارة الصراعات والحروب العالمية أو الإقليمية، دون أن يمتد خطرها ودمارها إلى ما حولها، نحن - إذن - فى عصر نحتاج

فيه إلى تنمية وتطوير مفهوم «الإنسانية» بمعناه العالمى الشامل، لا إلى تنمية مفهوم «المواطنة» بمعناه الضيق المحدود بحدود المكان والزمان.

فالوطنية الضيقة، وتربية المواطن المحدود فى قيمه وولائه بين حدود دولته أثمر كثيرا من الشرور التى نعانى منها الآن. فمشكلة الحرب والسلام التى يتوقف عليها مصير البشرية كله، تشتد وطأتها، ويزداد غليانها كل يوم، حتى وصلت إلى مرحلة تنذر بالخطر الحقيقى، وما ذلك إلا لأنها تدار بيد «مواطنين» يريدون تسخير خيرات العالم كله لصالح شخصياتهم أو مواطنيهم على حساب الآخرين.

وحتى بعد أن ظهرت نظرية استحالة الحروب النووية الساحقة الماحقة لكل شىء على وجه الأرض فقد بدأ الصراع يتحول من الحرب والقتال إلى صراع النظم والنماذج الاجتماعية والاقتصادية والعقائدية، وبمعنى آخر، فالصراع قد تحول من ميادين القتال إلى بيوت الناس، ومدارسهم وعقولهم.

ولا نتجاوز إذا قلنا إنه لا عاصم لنا اليوم فى عصر العولمة والكوكبة و«الكنتكة» و «المكدنة» إلا بالتمسك بالمنهج الذى كرم الإنسان، وحفظ له شخصيته المستقلة حين قال ﷺ : «لا يكن أحدكم إمعة، يقول : إن أحسن الناس أحسنت، وإن أساءوا أسأت، ولكن وطنوا أنفسكم إن أحسن الناس أن تحسنوا، وإن أساءوا ألا تظلموا».

إن الولاء للمواطن والوطنية الضيقة وليس «للإنسان» فى كل مكان، هو الذى يعرض «السفينة العالمية» - إذا جاز هذا التشبيه - للخطر. فبعد ثورة الاتصالات وما ترتب عليها من تفجر معرفى أصبحت الكرة الأرضية كسفينة واحدة تتعرض لمخاطر جسيمة فى عرض البحر. فيها من يشكو من التخمة، وفيها من يشكو من الجوع إلى حد الهلاك.

فيها من يعانون وفرة الإنتاج. فماذا يصنعون وكيف يختزنون الفائض الهائل من الحبوب واللحوم والزبد والجبن والخضر؟!، وفيها المحاصرون الذين يموتون جوعا، ويرجون فتوى تجيز لهم أكل الميتة ولحوم البشر!

فيها الأغنياء الدائنون الذين يفرضون شروطهم، ويشرعون سياطهم، وفيها الفقراء المدينون الذين يخضعون لكل عمليات الابتزاز والاستغلال والظلم. فيها من يصنع سلاح الدمار ويبيعه ليزداد ثراء، وفيها من يشترى هذا السلاح ليقاتل به حتى الموت.

وهكذا.. تحدق الأخطار «بالسفينة العالمية» من كل جانب، بسبب الأنانية، والشره والظلم، والطائفية، والعنصرية، والاستغلال.. بسبب الحضور القوى «للمواطن» والغياب المستمر «للإنسان».

إن منهج التربية فى التصور الإسلامى هو وحده بين كل مناهج الأرض الذى لا يفرق بين البشر على أساس طبقى أو عنصرى أو طائفى، وإنما يتوجه إلى قلوبهم وضمائرهم مباشرة، حيث يكمن «الإنسان»، الجوهر الفذ، الذى تتكون منه الإنسانية. وهو بذلك الملجأ الوحيد الباقى لإنقاذ البشرية من الهول الرهيب المحدق بها.

بناء على ما سبق، فإننا ـ فيما أرى ـ لا نحتاج إلى تربية «المواطن الصالح»، «فالمواطن الصالح» عادل، مجد، أمين، متواضع، قانع.. فى موطنه، لكنه عادة ما يتحول إلى ظالم، مستبد، غاصب، شره.. فى غير موطنه، وقد رأينا صور ذلك، ومازلنا نراها كل يوم.

وخلاصة القول: إن المدرسة الإنسانية فى التربية قديمة قدم الإسلام، فبينما كل مناهج الأرض تلتقى على أن هدف التربية هو إعداد «المواطن الصالح» نجد أن منهج التربية فى التصور الإسلامى يسعى لتحقيق هدف أشمل وأعمق وهو إعداد «الإنسان الصالح»، «الإنسان على إطلاقه، بمعناه الإنسانى الشامل، الإنسان بجوهره الكامن فى أعماقه، الإنسان من حيث هو إنسان، لا من حيث هو مواطن فى هذه البقعة من الأرض أو من ذلك المكان»(١١).

والإنسان الذى يهدف منهج التربية إلى بنائه هو الإنسان الذى يستمد منهج حياته وشعوره وسلوكه من منهج الله، وهو بالجملة الإنسان الذى يفى بشروط الخلافة التى فضله بها خالقه على كثير ممن خلق، فينشط فى عمارة الأرض، وفق منهج الله، مستغلا كل الطاقات وقوى الإدراك الممنوحة له.

مفهوما «المنهج» و«البرنامج»:

مما سبق يتضح أن مفهوم «المنهج» يتضمن الجانبين: النظرى والتطبيقى، أو الأسس والمكونات. فالمدرسة الإنسانية التى تستخدم مفهوم «المنهج أو المنهاج» تؤمن بأن وراء كل سلوك فكرة أو نظرية تحركه بشكل معين وفى اتجاه معين، قال تعالى: ﴿ .. لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا .. ﴿٤٨﴾ ﴾ [المائدة: ٤٨]. فالمنهج أو المنهاج مفهوم ذو شقين: شق فلسفى اعتقادى، وشق اجتماعى تطبيقى، وبناء على ذلك فعندما نقول: «منهج» فهذا يعنى الانطلاق من الأسس والمصادر الفلسفية والإنسانية والاجتماعية التى تنعكس على المكونات التطبيقية للمنهج ابتداء بالأهداف، فالمحتوى فطرائق وأساليب التدريس والتقويم والتطوير.

أما مفهوم «برنامج» فقد شاع على يد أنصار مدرسة علم النفس السلوكى وأصحاب المدرسة المادية السلوكية، مثل واطسون واسكنر، وجثرى وغيرهم ممن

لا يؤمنون بإمكانية الضبط الداخلى للسلوك الخارجى، ولا يؤمنون بالفلسفة أو الأفكار النظرية التى تحكم السلوك العملى، ويعتبرون أن مسائل مثل : حرية الإرادة، والحرية النفسية، ويقظة الضمير ذات إيحاءات دينية، وهى مسائل صوفية وغير علمية(١٢)، وعلى ذلك فالبرنامج عندهم ليست له أطر أو مرجعيات فلسفية أو أسس يستند إليها. وإنما هو يبدأ مباشرة بتحديد الأهداف، فالمحتوى، فطرائق وأساليب التدريس والتقويم. وأبرز أمثلة على ذلك هى التعليم المبرمج وأساليب البرمجة التى شاع استخدامها فى النصف الثانى من القرن العشرين. وعلى ذلك فلينظر المنهجون أى مفهوم يستخدمون؟.

مفهوم الدين ومناهج التربية :

ما المقصود بالدين؟ وما علاقة الدين بمناهج التربية والتعليم؟

الدين هو المنهج أو النظام الذى يحكم حركة الكون والإنسان والحياة، ويحكم العلاقات والارتباطات بين كلياتها وجزئياتها فى تكامل واتساق. قال تعالى : ﴿لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا﴾(١٣).

وبناء على ذلك ينبغى أن نعلم أبناءنا فى بيوتنا وفى مدارسنا أن «الدين» هو منهج الحياة، ونظام لتوجيه النشاط الإنسانى فى الحياة الدنيا، ولمجازاة الإنسان على عمله فى الحياة الآخرة، وأن كل «دين» هو «منهج حياة»، وكل «منهج للحياة» هو «دين»... وعليه فدين الجماعة من البشر هو المنهج أو النظام الذى يصرف حياة هذه الجماعة. فإن كان «الدين» أو «المنهج» الذى يصرف حياة الجماعة عبارة عن فلسفة من صنع البشر أو تصور من صنع القبيلة أو الحاكم، فهذه الجماعة تتبع غير دين الله.

هذا التصور للدين وعلاقته بالكون والإنسان والحياة يجب أن تؤكده مناهج التربية الدينية. ومناهج العلوم الطبيعية، ومناهج العلوم الإنسانية كل حسب طبيعته.

والدين باعتباره منهجا للحياة ذو شقين : الشق الأول هو العقيدة أو التصور الاعتقادى، والشق الثانى هو التصور الاجتماعى النابع من الشق الأول، فعقيدة الإنسان هى التى توجه سلوكه الاجتماعى ونشاطه فى الحياة كلها. وبذلك فإن الدين الإسلامى بتصوره الشامل للألوهية والكون والإنسان والحياة هو الإطار المرجعى للإنسان المسلم وللحياة الإسلامية.

يجب أن نؤكد لأبنائنا فى مناهج التربية أن تعبير «لا إله إلا الله» إنما يعنى أن الله المعبود وحده دون سواه، وأنه أنزل للخلق منهجا ونظاما، أى دينا يسيرون

عليه فى الحياة، وأن هذا النظام أو المنهج موجود فى مواد العلوم الشرعية عموما، وفى القرآن والسنة على وجه الخصوص. وأنه موجود فى مناهج العلوم الكونية أيضا مثل الطبيعة والكيمياء والأحياء، وخاصة أنه ينبغى أن ندرس الكون على أنه مخلوق من مخلوقات الله، وأن مهمة المناهج هى أن يقف التلاميذ على قوانين الله فى الكون حتى يستطيعوا بعد ذلك تسخيرها وتطبيقها فى إعمار الحياة. إن هذه المناهج عندما تفعل ذلك فهى تعلم «الدين» بأيسر أسلوب وبأجمل طريقة.

إذا كان الدين قد أنزله الله لتنظيم حياة الإنسان، فما حقيقة الإنسان؟ لابد أن توضح مناهج التربية للصغار والكبار أن الإنسان عبد الله، سيد الكون. وأن الله خلقه من طين الأرض، ثم نفخ فيه من روحه، فهو جسم وروح ممتزجان متكاملان، وأن الله قد خلقه ليفعل ذلك بإرادته الحرة، وأنه عائد إلى الله ليجازيه على قدر قيامه بالمهمة التى خلق من أجلها.

إن الدين ينظم حركة الإنسان مع حركة الكون. ومهمة المناهج التربوية أن تعد الإنسان القادر على التعامل الحسن مع الكون الرحيب الذى صممه الله لخدمته، وسخره ليكون متناسقا مع حركته المستقيمة مع منهج الله. فإذا انحرفت حركة الإنسان عن استقامة فطرة الله فيه، اختلت حركة الكون من حوله، وحدث الجفاء بينه وبين النظام الكونى المصمم أصلا لخدمته.

إن الإنسان يتعامل على سبيل المثال، مع الكون المشهود بهوائه ومائه، وبحاره، وأنهاره، وأرضه وسمائه، وجماده ونباته، ويتعامل مع الكون المغيب بروحه وملائكته وجِنّه وشياطينه.. فإن تعامل مع كل هذا وفق ما أمر الله ونهى، دانت له كل مفردات الكون بالطاعة. وإن تعامل معها بما يخالف منهج الله حدث الخلل والاضطراب، وتحولت مظاهر الكون إلى أعداء للإنسان، وتحول الكون المسخر للإنسان إلى عدو لدود، ومن أمثلة ذلك خرق طبقة الأوزون، وتلوث الماء، وتلوث الهواء..إلخ.

إن الدين ينظم ـ أيضا ـ حركة الحياة الاجتماعية. فالدين له نظام للسياسة، ونظام للاقتصاد، ونظام للعلاقات الاجتماعية، ونظام للتربية، ونظام للثقافة والحضارة، ونظام للأسرة، ونظام للفنون والآداب، ونظام للإعلام والإعلان.. إلخ. فإذا تعامل الإنسان مع نظم الحياة بما يتسق مع دين الله ونظامه عمرت الحياة، وازدانت الأرض بالخير والنماء. وإذا انحرف فى تعامله مع مفردات الحياة ونظمها عن منهج الله، سادت الفوضى، وعم الظلم والاستبداد والخراب والدمار.

إن هذا يعنى أن مناهج العلوم الشرعية ومناهج العلوم الاجتماعية ومناهج اللغات والفنون والآداب يجب أن تتعاون فى إيضاح نظم الحياة السابقة بما يتفق مع دين الله ومنهجه للحياة. إن إهمال ذلك فى مناهج التربية والتعليم إما أن يؤدى إلى الغلو فى الدين واتهامه بما ليس فيه، وإما إلى الابتعاد عن دين الله وعبادة الشيطان.

يجب علينا جميعا - آباء ومعلمين ومربين - أن نعلم أبناءنا أن الله إنما خلقهم لإعمار الدنيا وترقية الحياة. فلا معنى للعمل للآخرة ونسيان الدنيا، ولا معنى للاستغراق فى الدنيا ونسيان الآخرة. فالحياة الدنيا ليست بديلا ولا نقيضا للحياة الآخرة، فمن حسنت دنياه حسنت آخرته، ومن ساءت دنياه ساءت آخرته. قال تعالى: ﴿ وَابْتَغِ فِيمَا آتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الآخِرَةَ وَلا تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا وَأَحْسِن كَمَا أَحْسَنَ اللَّهُ إِلَيْكَ وَلا تَبْغِ الْفَسَادَ فِي الأَرْضِ إِنَّ اللَّهَ لا يُحِبُّ الْمُفْسِدِينَ ﴿٧٧﴾ ﴾ [القصص: ٧٧].

إن منهج تربية المسلم المعاصر لابد وأن يأخذ فى اعتباره عند تخطيطه، وتنفيذه، وتطويره، أن الإسلام هو الإطار المرجعى لهذه الأمة، وأنه وحده هو الكفيل بالحيلولة دون انسحاقها أو تبعيتها.

مفهوم العبادة ومناهج التربية:

تصور الإنسان للعبادة قد لازمه فى تاريخه كله، منذ خلق الله آدم حتى الآن. فالعبادة عاطفة فطرية مركوزة فى النفس الإنسانية بحكم فطرتها، فهى حاجة نفسية ضرورية كحاجة النفس إلى إشباع دوافع الجوع والعطش، والأمن والاطمئنان، والراحة، والجنس.. إلخ. إذن، العبادة عاطفة فطرية، مغروزة فى الإنسان تدفعه إلى تلمس إله للعبادة. وإلى هذا الحد فالعبادة عاطفة فطرية لا يختلف حالها فى نفوس البشر عن سائر العواطف الإنسانية الأخرى.

لكن إشباع هذه الحاجة أو العاطفة الفطرية المغروزة فى خلق الإنسان من يوم أن خلقه الله، تختلف باختلاف مراحل التاريخ الإنسانى، وباختلاف الجماعات الإنسانية، وباختلاف الأفراد. فكما يختلف الناس فى أساليب إشباعهم لحاجات الطعام والشراب واللباس والجنس.. إلخ. فكذلك يختلفون فى تصوراتهم لعباداتهم ومعبوداتهم وآلهتهم.

العبادة تشمل كل نشاط الحياة :

من أهم خواص منهج التربية أنه منهج عبادة لله، إن العبادة هى العبودية لله وحده، والتلقى من الله وحده، فى كل أمور الدنيا والآخرة.. إنها الصلة الدائمة بالله فى جميع الأحوال.

والعبادة - على هذا النحو - تتمثل فى أمرين :

الأمر الأول: هو الاعتراف بوجود الله الواحد الأحد، الذى لا شىء غيره معه، وليس كمثله شىء، ولا حقيقة لوجود إلا وجوده، ولا حقيقة لفاعلية إلا فاعليته، ولا أثر لإرادة إلا إرادته، ولا توجه حقيقى فى الرغبة والرهبة، فى السراء والضراء، فى النعماء والبأساء إلا إليه.

الأمر الثانى: هو الأخذ بالسنن الإلهية، التى يسير الكون بموجبها، فالله سبحانه وتعالى جعل الإنسان خليفته فى الأرض ليعمرها، ويرقى الحياة على ظهرها، ومقتضى العبادة أن يأخذ المؤمن بالأسباب التى تعينه على عمارة الأرض واستغلال ما أودع فيها من كنوز وثروات وطاقات(١٤). على أن يستقر فى عقله وقلبه فى جميع الأحوال نفى فاعلية الأسباب الظاهرة، ورد كل شىء وكل حدث، وكل حركة إلى السبب الأول الذى منه صدرت، وبه تأثرت. وقد عنى القرآن عناية كبيرة بتقرير هذه الحقيقة فى التصور الإيمانى، ولذلك فهو دائما ينحِّى الظاهرة، ويصل الأمور مباشرة بمشيئة الله ﴿ وَمَا رَمَيْتَ إِذْ رَمَيْتَ وَلَكِنَّ اللَّهَ رَمَىٰ ﴾ [الأنفال : ١٧] .. ﴿ .. وَمَا النَّصْرُ إِلاَّ مِنْ عِندِ اللَّهِ .. ﴿١٠﴾ ﴾ [الأنفال : ١٠]﴿ وَمَا تَشَاءُونَ إِلاَّ أَن يَشَاءَ اللَّهُ ﴾ [التكوير: ٢٩]. وهكذا.

والإسلام يوسع مفهوم العبادة لتشمل كل الحياة. ليس حياة الإنسان فقط، بل حياة كل المخلوقات : ﴿ وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالإِنسَ إِلاَّ لِيَعْبُدُونِ ﴿٥٦﴾ ﴾ [الذاريات: ٥٦]، ﴿ تُسَبِّحُ لَهُ السَّمَوَاتُ السَّبْعُ وَالأَرْضُ وَمَن فِيهِنَّ وَإِن مِّن شَيْءٍ إِلاَّ يُسَبِّحُ بِحَمْدِهِ وَلَكِن لاَّ تَفْقَهُونَ تَسْبِيحَهُمْ ... ﴿٤٤﴾ ﴾ [الإسراء: ٤٤]

والإسلام بهذا المفهوم للعبادة لا يقصر العبادة التى يقوم بها الإنسان على لحظات المناسك القصيرة للصلاة والصيام والزكاة والحج، فهذه ليست إلا لحظات قصيرة عابرة فى صفحة النفس وفى صفحة الكون، وقيمتها تكمن فى آثارها على السلوك النفسى فى كل وقت على طول الحياة. لكن «الإسلام يوسع مفهوم العبادة حتى تشمل كل الحياة. فكل عمل يتوجه به الإنسان إلى الله فهو عبادة، وكل عمل

يتركه الإنسان تقربا لله واحتسابا فهو عبادة. وكل شعور نظيف فى باطن النفس فهو عبادة، وكل امتناع عن شعور هابط من أجل مرضاة الله فهو عبادة، وكل ذكر لله فى الليل والنهار فهو عبادة، ومن ثَمَّ تشمل العبادة الحياة، ويصبح الإنسان عابدا لله حيثما توجه إلى الله»(١٥).

وهكذا.. تصبح العبادة من مظاهر التجمع والتوجه فى الكينونة الإنسانية؛ حيث يصبح النشاط الإنسانى كله حركة واحدة متجهة إلى تحقيق غاية الوجود الإنسانى وهى العبادة.

مكافأة العبودية:

والله ـ سبحانه ـ يكافئ كل خلقه على عبوديتهم له :

﴿وَمَا مِن دَابَّةٍ فِي الأَرْضِ إِلاَّ عَلَى اللَّهِ رِزْقُهَا وَيَعْلَمُ مُسْتَقَرَّهَا وَمُسْتَوْدَعَهَا .. ۝٦﴾ [هود: ٦]. فالإنسان كما يساوى غيره من الموجودات فى هذا الكون فى عبادة الله، يساويها كذلك فى نيل المكافأة. وكل ما يرى من فروق فى أشكال المكافأة التى ينالها الإنسان وتنالها الموجودات إنما ترجع إلى الفروق بينهما فى القابلية والحاجات. فالفروق هنا من ناحية شكل المكافأة، لا أصل المكافأة.

وينال المؤمن والكافر مكافأة العبودية لله إذا أخذ بالسنن الكونية. والمقصود بالعبودية هنا عبودية الفطرة التى فطر الله الناس عليها، التى عبر عنها ابن تيمية بـ «توحيد الربوبية»، وعبر عنها المودودى بـ «العبادة الفطرية». لكن المكافأة لغير المؤمن هنا مقصورة على الحياة الدنيا فقط، على حين أنها تكون للمؤمن فى الدنيا والآخرة.

بل إن الكافر إذا فاق المؤمن فى الأخذ بقانون الفطرة، كأن يكون أمهر منه فى العمل، أو أكثر منه جدية فيه، أو أفضل منه أخذا بالأسباب، فإنه ينال مكافأته على تلك «العبادة» بأحسن مما يناله المؤمن(١٦)؛ لأنه أخذ بالسنن الإلهية التى يسير الكون بموجبها. لكن هذه المكافأة لا تعدو أن تكون فى حقيقتها متاع الغرور؛ لأن غير المؤمنين ينسبون آثار الأعمال للأسباب الظاهرة، بينما المؤمن ينحِّى الأسباب الظاهرة، ويرد كل شىء إلى الله.

إن المؤمن الذى يأخذ بالأسباب، بكل الدقة والمهارة المطلوبة للعمل، وهو فى نفس الوقت يراقب الله فى العمل، أو يحس بأن الله يراه، هذا المؤمن له متاع الحياة الدنيا خيرا، ونصرا، وقوة، وتمكينا فى الأرض، وقيادة لها، وله فى الآخرة جنات

وعيون، ومقام عند الله كريم : ﴿ إِنَّ الْمُتَّقِينَ فِي جَنَّاتٍ وَعُيُونٍ ﴿١٥﴾ آخِذِينَ مَا آتَاهُمْ رَبُّهُمْ إِنَّهُمْ كَانُوا قَبْلَ ذَلِكَ مُحْسِنِينَ ﴿١٦﴾ ﴾ [الذاريات: ١٥، ١٦].

إن قصر مفهوم العبادة على الشعائر التعبدية من صلاة، وصيام، وزكاة، وحج، تؤدى فى لحظات قصيرة لا أثر لها فى صفحة النفس ولا فى صفحة الكون، هذا المفهوم الذى دلف إلى حياة المسلمين فى القرون الأخيرة هو الذى أدى إلى حياة الذل والهوان، والتخلف الذى تعانى منه الأمة الآن.

إن نسيان تعاليم القرآن التى تقرر بجلاء - كما يقول الشيخ محمد الغزالى - أن الأرض مخلوقة للناس، وأن التمكين فيها جزء من رسالة الحياة الأولى والأخرى... إن هذا هو الذى أغرى الكثيرين من أبناء الأمة بالتمسك بأحاديث ضعيفة فى سندها ومتنها تغرى بالتجرد والفقر.

إننا الآن - بالمقارنة بشعوب العالم - شعوب مستهلكة لا منتجة، تأخذ أكثر مما تعطى. ويستحيل أن تنجح رسالة كبرى يوم يكون حملتها فى هذا المستوى. إن امتلاك الحياة الدنيا عن علم وقدرة وخبرة هو السبيل الأوحد لنصرة المبادئ والمذاهب.

إن العالم عندما يرانا نتسول أرزاقنا من غرس أعدائنا الذين يصنعون لنا الطعام والكساء والدواء والسلاح، فلن يسمع منا، ولن يرتضينا له قادة، فلا يجوز أن يكون الإمام أجهل من المأموم.

﴿ وَعَدَ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ لَيَسْتَخْلِفَنَّهُمْ فِي الْأَرْضِ كَمَا اسْتَخْلَفَ الَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ وَلَيُمَكِّنَنَّ لَهُمْ دِينَهُمُ الَّذِي ارْتَضَىٰ لَهُمْ وَلَيُبَدِّلَنَّهُم مِّن بَعْدِ خَوْفِهِمْ أَمْنًا يَعْبُدُونَنِي لَا يُشْرِكُونَ بِي شَيْئًا ... ﴿٥٥﴾ ﴾. [النور: ٥٥]

فالاستخلاف فى الأرض، والتمكين، والأمن، والقيادة، والريادة، والنصر.. كل هذا مرهون بالعبادة الحقيقية لله، وحيث إننا أعرضنا عن العبادة الحقيقية، فلماذا ننتظر الاستخلاف، والريادة، والقيادة، والنصر؟!

هذا هو المحور الذى يجب أن يدور حوله، ويركز عليه منهج تربية الإنسان المعاصر.. وإلا فلن يكون إنسانًا، ولن يكون أصيلا، ولن يكون معاصرا.

مفهوم التربية:

الإنسان عبد الله وسيد الكون، وهو خليفة الله فى الأرض، فهو مستخلف من الله فيها للعبادة، ومقتضى العبادة أن يسهم الإنسان - بإيجابية وفاعلية - فى عمارة الأرض وترقيتها وفق منهج الله. ولكى يقوم الإنسان بواجبات الخلافة على نحو ربانى وإيجابى وواقعى، فلابد من تربيته تربية إيمانية.

والتربية هنا عملية متشعبة، ذات نظم وأساليب متكاملة، تنبع من التصور الإيمانى لحقائق الألوهية والكون والإنسان والحياة، وتهدف إلى إعداد الإنسان للقيام بحق الخلافة عن الله فى الأرض، عن طريق إيصاله إلى درجة كماله التى هيأه الله لها.

وبالرجوع إلى الأصول اللغوية نجد أن لكلمة «التربية» أصولا لغوية ثلاثة :

أ - ربا يَرْبُو، بمعنى : زاد ونما : ﴿ وَمَا آتَيْتُم مِّن رِّبًا لِّيَرْبُوَ فِي أَمْوَالِ النَّاسِ فَلا يَرْبُو عِندَ اللَّهِ ... ﴿٣٩﴾ ﴾ [الروم: ٣٩].

ب - ربا يُربى، بمعنى : نشأ وترعرع.

جـ - ربَّ يَرُبُّ، بمعنى : أصلحه وتولى أمره، وساسه وقام على رعايته.

وقد اشتق بعض المفكرين المسلمين من هذه الأصول اللغوية تعريفا اصطلاحيا للتربية، قال الإمام البيضاوى فى تفسيره «أنوار التنزيل وأسرار التأويل» : الربُّ : فى الأصل بمعنى التربية، وهى تبليغ الشىء إلى كماله شيئا فشيئا، ثم وصف به تعالى للمبالغة.

وفى كتاب «المفردات» للراغب للأصفهانى : «الربُّ : فى الأصل التربية، وهو إنشاء الشىء حالا فحالا إلى حد التمام».

وقد استند الأستاذ البانى(١٧) من هذه الأصول اللغوية، ومما قاله البيضاوى والأصفهانى، أن التربية تتكون من مجموعة من العناصر، أهمها ما يلى :

١ - المحافظة على فطرة الناشئ ورعايتها.

٢ - تنمية مواهبه واستعداداته كلها، وهى كثيرة ومتنوعة.

٣ - إيصال كل مربًى إلى درجة كماله الخاصة التى هيأه الله لها.

٤ - توجيه هذه الفطرة وهذه المواهب للعمل فى الأرض والقيام بحق الخلافة فيها عن الله.

٥ - التدرج فى هذه العملية، وهو ما يشير إليه البيضاوى بقوله : «شيئا فشيئا» والراغب الأصفهانى بقوله : «حالا فحالا..».

من هذه العناصر يمكن استخلاص مجموعة من النتائج الأساسية فى فهم عملية التربية أهمها ما يأتى :

النتيجة الأولى : أن التربية عملية هادفة، فهى تهدف إلى تحقيق أغراض الإسلام ومقاصده فى المتعلم، وفى مجتمعه.

النتيجة الثانية : أن المربى الحق على الإطلاق هو الله الخالق، خالق الفطرة، وواهب المواهب، الذى سن سننا وقوانين لنموها، وتدرجها، وتفاعلها.. وشرع شرعا لتحقيق كمالها وصلاحها وسعادتها.

النتيجة الثالثة : أن عمل المربى تال وتابع لخلق الله وإيجاده، كما أنه تابع لمنهج الله وشريعته(١٨).

النتيجة الرابعة : أن «التربية» هى حيثية إيماننا بالله، فنحن آمنَّا بالله معبودا لأننا آمنا به ربا، فنحن نوجه الحمد لصاحب النعمة قائلين : «الحمد لله» وحيثية ذلك أنه «رب العالمين».

النتيجة الخامسة : أن التربية تقتضى خططا متدرجة، تسير فيها الأعمال التربوية، وفق منهج منظم صاعد، ينتقل مع الناشئ من طور إلى طور، ومن مرحلة إلى أخرى، حتى يصل كل إلى درجة كماله الخاصة به.

التربية علم، وفن، وصناعة :

وإذا كانت التربية هى إيصال المربَّى إلى درجة الكمال التى هيأه الله لها، عن طريق مراعاة فطرته، وتنمية مواهبه، وقدراته وطاقاته - بطرق متدرجة، وتوجيهها للعمل فى إعمار الحياة على عهد الله وشروطه، فإن ذلك كله يتم وفق وسائل وغايات العلم، والفن، والصناعة .

فالتربية علم «إخبار» من حيث إنها إخبار عن الحقائق الكلية، والمعايير والقيم الإلهية الثابتة، التى يتلقاها الإنسان، فيؤمن بها إيمان تسليم ويتكيف معها. وهى علم إخبار - أيضا - من حيث إنها معرفة بقوانين الله فى الكون التى تم اكتشافها فى الزمن الماضى.

والتربية علم «إنشاء» من حيث إنها محاولة للكشف عن «الحقيقة»، ومعرفة للقوانين والسنن التى خلق الله الكون عليها، والتى يكتشفها الإنسان من آن لآخر، كلما ارتقى فى سلم المعرفة، فالتربية هنا علم من علوم البحث،، ومناهج البحث التى تعين الإنسان على الاكتشاف والاختراع والإبداع، ويدخل فيها «العلم» فى العلوم الإنسانية، التى تكتسب فيها المعرفة عن طريق الملاحظة، والتفكير، وإدراك العلاقات،

ويدخل فيها «العلم» فى العلوم الطبيعية والكونية، الذى يهدف إلى الوصول إلى معرفة آيات الله وقوانينه بالملاحظة والتجربة والتطبيق من أجل إعمار الحياة وفق منهج الله.

إذن فالعلم وسيلة من وسائل التربية، وإذا كان ذلك كذلك، فإن من السفاهة المزرية جعل العلم أو العقل مصدرا للمعرفة، فالمصدر هو الله، ومن الجهل القول بأن العلم قد انتصر على الطبيعة أو قهرها، فالعلم ما هو إلا الوصول إلى القانون الطبيعى الذى طبع الله الكون عليه، والطبيعة ما خلقها الله لتقهر، بل لتكون فى خدمة الإنسان، والإنسان لا يستطيع أن يقهرها، ولكنه يستطيع أن يتلطف معها بالتعرف على قوانين الله فيها، واستثمار ذلك فى عمارة الأرض، وترقية الحياة على ظهرها وفق منهج الله، وهذه مهمة المناهج التربوية.

والتربية «فن»، وعندما نتكلم عن التربية كفن، فإننا لسنا بإزاء مجرد الإخبار عن واقع، أو الكشف عن حقيقة، ولسنا بإزاء مجرد تحقيق أهداف عملية لسد حاجتنا الإنسانية، وإنما نحن أيضا أمام تحقيق أهداف تتصل بتحسين الحياة وترقيتها وتجميلها كما يقول الإمام الشاطبى، فالفن تعبير موح هادف عن تجارب إنسانية منبثقة عن التصور الإيمانى للكون والإنسان والحياة، فهو ذو أثر يمتع أنفسنا ويغنى حياتنا، ويزيح عنا آثار البلادة والرتابة التى تصيبنا نتيجة اتصالنا الدائم بقبضة الطين التى هى جزء من طبيعتنا.

والتربية كفن، تهدف إلى الوصول بالمربَّى إلى درجة الإتقان أو الإحسان فى الأداء، فقيمة كل إنسان بما يحسن، والوصول بالإنسان إلى درجة أن يكون محسنا، هو أعلى درجات الفن، وأرقى ما يهدف إليه العمل التربوى.

والتربية «صناعة»، فقد عقد ابن خلدون فصلا فى «مقدمته» بعنوان : «فصل فى أن التعليم للعلم من جملة الصنائع»، فالتربية عملية ذات قواعد وأصول، وهى تسير وفق منهج لتحقيق أهداف معينة، والتربية - بهذا المعنى - مهنة أو صناعة تهدف إلى إقدار المتعلم على عمل معين، بحيث يتناوله بالتغيير والتعديل والتطوير والمعالجة ليصير على شكل معين.

وبهذا المعنى تكلم ابن خلدون عن التعليم باعتباره صناعة أو مهنة ذات مهمة عملية لها أصولها وقواعدها المحكمة التى تتحقق بمراعاتها أهداف المجتمع الإنسانى ومقاصده.

بين التربية والتعليم :

إذن «فالتربية» - كما سبق أن رأينا - هى عملية تهدف إلى إيصال المربَّى إلى درجة الكمال التى هيأه الله لها، فهى تشمل جميع جوانب النفس الإنسانية، أى

جميع جوانب الشخصية الإنسانية، وهى تستعين بوسائل منها «التعليم». فالتعليم وسيلة للتربية، ومدلوله أضيق من مدلولها؛ لأنه مرتبط بموضوع معين.

و«التعليم» قد يهدف إلى تحصيل المعرفة، أو إلى التدريب على مهارة، أو إلى حفظ نص من النصوص الأدبية، أو قانون من القوانين الرياضية أو الطبيعية، و«التربية» تتخذ كل ذلك وسيلة لتربية المشاعر، وتنمية الإحساس بالذوق والجمال فى الكون الذى صنعه الله، وتربية الضمير والوجدان، وتربية الإرادة الحرة الواعية، والقيم الإيمانية والقيم الخلقية النابعة منها، وأنماط السلوك التابعة لها.

ومع ذلك «فإن كل عمل تعليمى جيد لابد أن يكون له هدف تربوى.. أى أن التعليم المثالى إنما هو تربية، ولكنه - فى الاصطلاح - يظل مرتبطا «بموضوع ما»، فى حين أن التربية تتناول النفس الإنسانية أو الشخصية الإنسانية كلها.

إذن فالتربية والتعليم ليسا متعارضين ولا منفصلين، بل هما متآزران ومتكاملان، ويترتب على هذه العلاقة تطبيقات كثيرة فى تخطيط المناهج وتطويرها، وفى إعداد الكتب وتصميم الوسائل، واختيار طرق ووسائل التدريس والتقويم، وممارسة العمل التربوى عموما مع الناشئين فى البيت والمدرسة والمجتمع.

الأصالة والمعاصرة فى التربية:

لاشك أن مفهوم الأصالة والمعاصرة يختلف من منظومة حضارية إلى منظومة حضارية أخرى، ففى المعاجم العربية نجد أن الأصالة فى الرأى : جودته، والأصالة فى الأسلوب : ابتكاره، والأصالة فى النسب : عراقته، وأصل الشيء : أساسه الذى يقوم عليه، ومنشؤه الذى ينبت منه، وأصول العلم : قواعده التى تبنى عليها أحكامه، وبناء على ذلك فالأصالة فى التربية اعتمادها على القواعد والأسس الأصيلة التى تقوم عليها، والأرض التى تنبت فيها، وأصالة التربية تعنى أن يجيء التفكير التربوى بجميع ألوانه وأنماطه متسقا مع التصور الإيمانى لحقيقة الألوهية وحقيقة الكون، وحقيقة الإنسان، وحقيقة الحياة. فهذه هى القواعد التى تقيم نظم التربية وتهدى إلى مثلها، وطرائقها وأساليبها.

أما المعاصرة فى التربية، فهى تحقيق التربية لأهدافها فى زمن معين وفق معطيات الزمان والمكان وحاجات الناس فى ذلك الزمن، ومع استخدام ما توافر لها من الوسائل والأدوات فى ذلك الزمن.

وتتخذ النظم التربوية من هذا المفهوم للمعاصرة أحد الموقفين التاليين : فبعض النظم التربوية تجعل من «المعاصرة» معيارا أساسيا، فتتغير تغيرا كبيرا من

وقت لآخر وفقا لمعطيات الزمان والمكان وحاجات الناس. وقد يجرف هذ التغير ضمن ما يجرف بعض القواعد والأصول الأساسية فى فلسفتها .. فهذه النظم تصنع فلسفتها، وتقوم بتغييرها.

وهناك من النظم التربوية ما يتغير مع العصر انطلاقا من قواعده الأصيلة، وأسسه الثابتة، وذلك كالتربية الإسلامية التى تعمل على بناء الإنسان المسلم والمجتمع المسلم فى كل زمن انطلاقا من قواعدها الربانية، مع استخدام كل ما هو مفيد ونافع من معطيات الإنسان والزمان والمكان، والرسول عليه الصلاة والسلام يقول : «**الحكمة ضالة المؤمن، حيثما وجدها فهو أحق الناس بها**».

والخلاصة، هى أن الأصالة فى كل منظومة حضارية، هى أن يجىء العمل نابعا من الأصول الفلسفية والبنى التحتية لكل منها، والمعاصرة هى الأخذ بالوسائل والأساليب وطرائق التفكير والعمل التى تحقق أهداف التربية فى كل منظومة، وفقا لمعطيات الزمان والمكان والإنسان.

وإذا كانت التربية ثابتة فيما يتصل بأهدافها العامة كبناء الإنسان العابد لله، القادر على القيام بحق الخلافة فى الأرض وفق منهج الله، وإذا كانت ثابتة أيضا فيما يتصل بمحتواها الخاص بالحقائق والمعايير والقيم الإلهية الثابتة، فإنها متغيرة فيما يتصل بالخبرات والمعارف والمهارات الإنسانية المتطورة، حيث إنها تعد الإنسان الذى يعمر الحياة ويرقيها فى كل زمان وفى كل مكان وفق ظروف الزمان والمكان ومعطيات الإنسان.

الفلسفة ومناهج التربية :

تعتمد مناهج التربية كلها تقريبا على نظريات تربوية. والنظريات التربوية تعتمد بدورها على فلسفات عامة. فما الفلسفة، وما النظرية، وما العلاقة بينهما، وهل يحتاج منهج التربية إلى فلسفة أو إلى نظرية؟

ما المقصود بالفلسفة؟ وما علاقة الفلسفة بمناهج التربية؟

لقد اعتدنا أن نقول للشخص الذى يقول كلاما كثيرا بلا معنى : لا داعى لهذه الفلسفة! وأن نرد على الإنسان الذى يقول كلاما غير مفهوم : هذه فلسفة لا فائدة من ورائها! فهل الفلسفة كلام بلا معنى، وحديث بلا فائدة؟ إن الحقيقة غير ذلك.

إن الفلسفة تفسير شامل للوجود، يتعامل الإنسان على أساسه مع هذا الوجود. ويتكون هذا التفسير من خمس حقائق جوهرية هى : حقيقة الألوهية، وحقيقة الكون، وحقيقة الإنسان، وحقيقة الحياة، وحقيقة العلاقات والارتباطات الوثيقة بين الحقائق الأربع السابقة.

إنه بناء على فهم الإنسان لذلك التفسير الشامل للوجود (الفلسفة)، وعلى فهمه لحقيقة مركزه فى الوجود الكونى، ولغاية وجوده الإنسانى، يحدد منهج حياته، ونوع النظام الذى يحقق هذا المنهج، والفرق بينه وبين المناهج الأخرى.

فالفلسفة فى الحقيقة هى تصور للألوهية والكون والإنسان والحياة. وكل فلسفة وجدت منذ سقراط وأفلاطون وأرسطو، ومرورا بالفلسفات الإيمانية، والإسلام أبرز مثال لها، والفلسفات الإلحادية، والماركسية أبرز مثال لها، هى كلها تصورات للألوهية والكون والإنسان والحياة. وكل فلسفة منها تختلف عن الأخرى باختلاف رؤية أصحابها لأصل الكون، وطبيعة الإنسان، وغاية الحياة.

فالفلسفة الإسلامية - مثلا - تستمد تصوراتها من القرآن والسنة. لذلك فهى تؤمن بأن الله واحد أحد، منه صدر كل شىء، وإليه يعود كل شىء، وأنه خلق الكون وجعله غيبا وشهودا، وخلق الإنسان لعبادته، وجعله خليفة فى الأرض لإعمارها وترقية الحياة على ظهرها وفق منهجه تعالى وشريعته. وخلق الحياة دنيا وآخرة، وجعلهما متكاملتين، لا بديلتين ولا نقيضتين.

أما الفلسفات المادية كالماركسية - مثلا - فهى تؤمن بأنه لا إله موجود والحياة مادة، وتؤمن بالكون المشهود، وتنكر الكون المغيب، وترى أن الإنسان مخلوق من مخلوقات الطبيعة وحتمية من حتميات المادة، وأن الحياة ميلاد وموت، لا شىء قبل ذلك ولا شىء بعد ذلك؛ فهى تنكر الحياة الآخرة!

والفلسفة بهذا المعنى هى منهج ونظام للحياة، فهى توجه حياة الإنسان وحياة المجتمع فى سلوكه وعلاقاته وارتباطاته، ونظمه ومؤسساته السياسية والاقتصادية والاجتماعية، الثقافية والفنية والأدبية والتربوية، والإعلامية والإعلانية.. إلخ.

فهل بعد كل هذا يستطيع إنسان أو يستطيع مجتمع أن يعيش بلا فلسفة؟ الإجابة بالقطع : لا يستطيع. وهذه مهمة مناهج التربية، فمناهج العلوم الدينية بصفة خاصة، ومناهج العلوم الكونية بصفة عامة لابد أن تتعاون فى رسم التصور الفلسفى للإنسان والمجتمع. فعلوم الدين تزود الإنسان والمجتمع بالتصور العقيدى، والتصور الاجتماعى النابع منه. والعلوم الكونية تزود الفرد والمجتمع بالنظريات والمعلومات والمهارات التى يقيمون على أساسها النظم والمؤسسات وحدود العلاقات والارتباطات.

إن فلسفة المجتمع هى هويته الخاصة وشخصيته المتميزة، فإذا أغفلت مناهج التربية هذا الهدف فإن المجتمع يصبح قابلا للاستلاب الثقافى والانحراف عن استقامة فطرة الله فيه.

فلو قامت مناهج العلوم الشرعية بدورها الكامل فى ترسيخ عقيدة أن الله خلق الإنسان ليكون عبدا لله وسيدا للكون، وأن الكون مسخرلخدمة الإنسان، لو تعامل الإنسان معه وفق توجيهات الله، لما وجدنا ذلك الأديب الذى يتصور الكون كتابا مغلقا لا يستطيع الإنسان أن ينفذ إلى سطر واحد من سطوره، وغيبا مجهولا وظلاما دامسا لا يعرف الإنسان فيه من أين جاء، ولماذا جاء؟ ولا يدرى أين يذهب، ولا يستشار فى الذهاب!

لبست ثوب العيش لم استشر	وحرت فيه بين شتى الفكر
وسوف أنضوه برغمى ولم	أدرك لماذا جئت أين المقر!

ولو تعاونت نصوص الأدب والقراءة وعلوم النفس والفلسفة والاجتماع فى رسم صورة الحياة الإنسانية بنظمها ومؤسساتها التى ينبغى أن يجاهد الإنسان فى إعمارها وفق منهج الله، لما وجدنا ذلك الأديب الذى يصور الإنسان مجهول المصدر والمصير مسلوب الوعى والإرادة :

جئتُ، لا أعلم من أين، ولكنى أتيت.. ولقد أبصرت قدامى طريقا فمشيت.. وسأبقى ماشيا إن شئتُ هذا أم أبيتُ.. كيف جئتُ، كيف أبصرت طريقى؟

لست أدرى!!

ولو تعاونت مناهج العلوم الدينية مع مناهج العلوم الإنسانية والعلوم الطبيعية فى ترسيخ قيم الإنسان على اعتبار أنه مخلوق لإعمار الأرض وترقية الحياة، وفى إبراز طبيعة الحياة وطبيعة العلاقات والارتباطات فيها بين الإنسان والكون، لاختلفت قيم الحياة فى حس الأدباء والفنانين، واختلف اتجاههم الفنى والأدبى. فلو علمنا كلا منهم مثلا أنه قطرة فى نهر الحياة، ولكنها قطرة تحس بأهداف النهر من المضى والتدفق والإرواء والإحياء؛ لكان للحياة فى نظرهم قيم أخرى، ولو رسّخنا فى شعر كل منهم أنه نفخة من روح الله تلبست جسده، ليكون خليفة الله فى الأرض، ينشئ فيها ويبدع، لكان للحياة فى نظره قيم أخرى، ولما قال أحدهم :

جايين الدنيا ما نعرف ليه	ولا رايحين فين، ولا عايزين إيه
مشاوير مرسومة لخطاوينا	نمشيها فى غربة ليالينا
يوم تفرحنا، ويوم تجرحنا	وإحنا ولا احنا عارفين ليه!!!

من كل ما سبق يتبين لنا أن مفهوم الفلسفة ما زال يحمل طابعا فرديا، وأن مذاهبها ما تزال مجرد إشارات تحمل وجهات نظر أصحابها إلى يومنا هذا(١٩) وأن

هناك علاقة وثيقة بين الفلسفات الاجتماعية العامة وبين فلسفات التربية، فمن ينظر فى أسماء مدارس فلسفة التربية يجد أنها ذات المدارس الفكرية التى يتحدث عنها الفلاسفة «فهناك فلسفة مثالية عامة، وهناك فلسفة مثالية فى التربية»(٢٠). وهناك فلسفة براجماتية عامة، وهناك فلسفة براجماتية فى التربية.. وهكذا.

مفهوم النظرية التربوية:

النظرية التربوية هى مجموع المبادئ المترابطة التى توجه العملية التربوية وتحكم الممارسات التعليمية(٢١).

فوظيفة النظرية التربوية - كما يقول «بول هيرست» - هى التشخيص والعلاج، فهى تصف وتقرر ما ينبغى عمله مع الناشئة، وتوجه وترشد الممارسات التربوية.

ومن هذا المنطلق، فإن بول هيرست وغيره «من المربين الغربيين يدعون إلى إعطاء الفلسفة دورا رئيسيا فى بناء النظرية التربوية؛ لأنها تمدهم بالقيم التى يريدون غرسها فى الناشئة»(٢٢).

اعتماد النظرية على الفلسفة:

يوضح «مور» العلاقة بين الفلسفة والنظرية التربوية، فيشبه العملية التربوية بالبناء المكون من عدة طوابق، ففى الطابق الأول توجد مختلف الأنشطة والممارسات التعليمية، كالتدريس، والتدريب والتخطيط، وكل الممارسات التى يشترك فيها المدرسون والطلاب والإدارة المدرسية. وفى الطابق الثانى توجد النظرية التربوية التى يمكن اعتبارها مجموعة من المبادئ والإرشادات التى تهدف إلى توجيه وإرشاد الممارسات التعليمية الجارية فى الطابق الأول. وفى الطابق الثالث أو الأعلى، توجد فلسفة التربية التى تعنى بكل ما يدور فى الطابقين الموجودين أسفل منها، إنها تحلل المفاهيم مثل التربية، والتعليم، والخبرة، وتحدد المعانى التى تدخل فى بناء النظرية فى الطابق الثانى، وتوجه الممارسات التربوية فى الطابق الأول(٢٣).

إذن فكل مناهج التربية الغربية تعتمد على نظريات ترشدها وتوجه سلوكها، وكل نظرية تعتمد على فلسفة أو أكثر تستمد مبادئها ومفاهيمها منها.

والتربية الإسلامية بمناهجها المتنوعة تعتمد على التصور الإسلامى لحقائق الألوهية والكون والإنسان والحياة، فهو يقوم منها مقام الفلسفة فى المناهج الأخرى، ومقام النظرية.

﴿وَأَنَّ هَذَا صِرَاطِي مُسْتَقِيمًا فَاتَّبِعُوهُ وَلا تَتَّبِعُوا السُّبُلَ فَتَفَرَّقَ بِكُمْ عَن سَبِيلِهِ ذَلِكُمْ وَصَّاكُم بِهِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ ﴿١٥٣﴾﴾ [الأنعام: ١٥٣]. هذا هو صراط الله، وهذا هو سبيله.. وليس وراءه إلا السبل التى تتفرق بمن يسلكونها عن سبيله.

اللغة العربية ومناهج التربية:

ما المقصود باللغة؟ وما العلاقة بين اللغة العربية ومناهج التربية؟

اللغة نظام صوتى رمزى دلالى، تستخدمه الجماعة فى التفكير والتعبير والاتصال. لقد درجنا على سماع أن اللغة وسيلة للتعبير أو أن اللغة وعاء ثقافى.. إلخ. وهذه كلها تعبيرات غير دقيقة.

فاللغة ليست مجرد وسيلة للتفكير والتعبير والاتصال، وإنما هى منهج ونظام للتفكير والتعبير والاتصال. وهى ليست مجرد شكل لموضوع، أو مجرد وعاء خارجى لفكرة، أو لعاطفة، أو لقيمة.. إنها علاقة دالة داخل الكلمة المفردة، أو بينها وبين غيرها من الكلمات بما يشكل نظاما ونسقا خاصا له قوانينه الداخلية الخاصة. وهذا هو السر فى أن أهل كل لغة يهتمون بدرجات متفاوتة فى تعليم الناشئة قواعد لغتهم أى نظامها الرمزى والصوتى والدلالى.

واللغة سمة إنسانية لجنسنا البشرى. فهى منهج ونظام، وهى خاصية إنسانية بدليل أنك لو أتيت بثلاثة أشخاص : مثقف عربى، ومثقف فرنسى، ومثقف إنجليزى، وقارنت بين طريقة كل منهم فى التفكير والتعبير والاتصال لوجدت أنهم يمثلون مناهج ثلاثة فى التفكير والتعبير والاتصال اللغوى حتى لو كان الثلاثة مسلمين أو غير مسلمين. وهذا هو السبب الحقيقى فى حرصنا على الاهتمام بتطوير مناهج تعليم اللغة العربية، وتعليم كل المواد بها، وإعادة تعريب الطب والعلوم فى المستوى العالى والجامعى. وهذا هو السر أيضا وراء إصرار بلاد الاستعمار القديم والحديث على فرض لغاتها فى البلاد المستعمَرة؛ لأن فى ذلك فرضا غير مباشر لنظمها ومناهجها الثقافية والحضارية والاجتماعية، وتيسيرا للهيمنة على هذه المستعمرات من بُعد.

إذن فاللغة منهج للتفكير ونظام للتعبير والاتصال. إن اللغة لا تعبر فقط عن الأفكار، بل تشكل الأفكار، فالتفكير ليس إلا لغة صامتة. فاللغة تولِّد الفكر، والأفكار تولد مكسوة لا عارية. لذلك فنحن عندما نعلم أبناءنا منذ الصغر بلغة غير العربية فإننا بذلك ننقلهم رويدا رويدا وبالتدريج إلى منهج غير منهجنا وإلى عقيدة غير عقيدتنا وإلى تصور للكون والإنسان والحياة غير تصورنا... إنا بذلك نجعلهم قابلين

للاستلاب الثقافى والحضارى، بل إننا نهيئهم للخروج على منهجنا ونظامنا الاجتماعى الذى جاءوا أصلا لحمايته وتطويره وترقيته.

واللغة نظام دقيق يتطلب الكثير من المعارف والمهارات. فعملية الاتصال بين المتكلم والمستمع أو الكاتب والقارئ تمر بعدة خطوات فى غاية الدقة، وهى على النحو التالى : فالمتكلم أو الكاتب لابد أن تكون لديه فكرة يريد التعبير عنها؛ ثم يختار لها الرموز أى الكلمات المناسبة للتعبير عن الفكرة، ثم يضع هذه الكلمات فى نظام معين للجمل والعبارات والفقرات، ثم ينطق المتكلم أو يكتب الكاتب الأفكار التى لديه مراعيا حسن الإلقاء أو قواعد الكتابة الصحيحة، ومراعيا أيضا فى كل ما سبق نوع المستمع أو القارئ ومستواه العمرى والثقافى، وعندئذ تنتقل الفكرة أو الرسالة إلى المستمع أو القارئ؛ فيتعرف المستمع على الرموز (الكلمات) المسموعة، ويتعرف القارئ على الرموز المكتوبة، ثم يترجمان الرموز إلى معان يظنان أنها المقصودة، ثم يقومان بفهم هذه المعانى وتحليلها وتفسيرها ونقدها وتقويمها.. وعندئذ يمكن أن نقول: إن الفكرة قد وصلت من المتكلم إلى المستمع أو من الكاتب إلى القارئ.

ومن الجدير بالقول هنا أن كل خطوة من خطوات عملية الاتصال السابقة تحتاج إلى تعليم وتدريب بطريقة مباشرة وغير مباشرة فى الأسرة، ومن خلال المناهج المدرسية. فاختيار الكلمات للتعبير عن الأفكار - مثلا - من أدق المهارات التى يمكن أن يدرب عليها الأبناء بواسطة الآباء فى المنزل، ويدرب المدرس تلاميذه عليها من خلال مناهج القراءة والأدب والتعبير وغيرها فى المدرسة.

وكل ما سبق يصدق على اللغة العربية وعلى غيرها من اللغات، لكن اللغة العربية لغة غنية ودقيقة إلى حد كبير. فقد استوعبت التراثين العربى والإسلامى. كما استوعبت ما نقل إليها من تراث الأمم والشعوب ذات الحضارات القديمة كالفارسية واليونانية والرومانية والمصرية.. إلخ. كما نقلت إلى البشرية فى فترة ما أسس الحضارة وعوامل التقدم فى العلوم الطبيعية والرياضيات والطب والفلك والموسيقى، وما تزال تنقل إلى العالم اليوم أصول العقيدة العالمية الشاملة ممثلة فى كتاب الله وسنة رسوله ﷺ. فالقرآن نزل بلسان عربى مبين. وهذه حقائق يجب ترسيخها فى عقول الناشئة، كما ينبغى أن تكون أهدافا ثابتة لعلوم اللغة والأدب والفنون خاصة، والعلوم الإنسانية والاجتماعية عامة.

وهى لغة موسيقية شاعرة، فإذا تكلم ذو بيان، فإنك تطرب لسماعها، وتفهم بيانها، وترتاح لمعانيها وأصواتها. وهى بهذا الجرس والرنين منحت العربى التفوق فى الأداء كلاما وكتابة، وغناء وشعرا على وزن وقافية. لذلك يجب التركيز فى مناهج تعلمها على تدريب المتعلم على التذوق الأدبى والفنى، وعلى الإحساس بالجمال فى الأداء اللغوى، وعلى حسن الإلقاء.

وهى لغة متميزة من الناحية الصوتية؛ فقد اشتملت على جميع الأصوات فى اللغات السامية. وأصواتها تستغرق كل جهاز النطق عند الإنسان، ابتداء بما بين الشفتين فى نطق حروف كالباء والميم والفاء، وانتهاء بجوف الناطق فى حروف كالألف والواو والياء. لذلك فإن تدريب الأبناء على إخراج الحروف من مخارجها، ونطق الأصوات بطريقة سليمة يعتبر من أهم أهداف مناهج تعليم اللغة.

والخلاصة:

فى نهاية هذا الفصل - الأول - يفترض أن يكون القارئ قد أدرك مفهوم المنهج، وهو أنه نظام متكامل من الحقائق والمعايير والقيم الثابتة، والخبرات والمعارف والمهارات الإنسانية المتغيرة، التى تقدمها مؤسسة تربوية إلى المتعلمين فيها، بقصد إيصالهم إلى درجات كمالهم وتحقيق الأهداف المنشودة فيهم. وأن من أهم خواص منهج التربية أنه نظام متكامل، وأنه نابع من التصور الإسلامى للألوهية والكون والإنسان والحياة، وأنه يعتمد على الوحى كما يعتمد على الخبرة الإنسانية والعقل، وأنه إيجابى وواقعى، وأنه متكامل فى مدخلاته وعملياته ومخرجاته، وأنه يهتم بتربية «الإنسان» وليس مجرد «المواطن».

ولابد أن يدرك القارئ أيضا الفوارق بين مفهوم «المنهج» ومفهوم» البرنامج»، فمفهوم «المنهج» يتبع المدرسة الإنسانية التى تؤكد على ضرورة أن يبدأ البناء المنهجى من الفلسفة والأسس النظرية التى تتحول إلى تطبيق عملى فى صورة أهداف ومحتوى وطرائق وأساليب للتدريس والتقويم والتطوير. أما مفهوم «البرنامج» فهو يتسق مع المدرسة المادية السلوكية التى لا تهتم كثيرا بالفلسفات والنظريات وتبدأ البناء المنهجى بالجانب العملى ابتداء بالأهداف فالمحتوى.. إلخ.

ولابد أن يكون القارئ قد أدرك علاقة مناهج التربية - بما أنها تبدأ بالفلسفة والأسس النظرية - بالدين، باعتباره منهجا ونظاما للحياة، وبالعبادة، باعتبارها تستغرق النشاط الإنسانى كله فى الحياة، وبالفلسفة، باعتبارها تصورا شاملا كليا للألوهية والكون والإنسان والحياة، نابعا من «التصور العقيدى» و«التصور الاجتماعى» للفرد والجماعة.

ولابد أن يكون القارئ قد أدرك مفهوم التربية وعلاقتها بمناهج التربية، وأدرك أيضا الدور الهام والحيوى للغة العربية فى العملية التربوية عموما، وفى عملية تصميم وتنفيذ وتقويم المناهج التربوية وتطويرها، باعتبار أن اللغة العربية ليست مجرد وسيلة للتعليم والتعلم، ولكن باعتبارها منهجا متكاملا للتفكير والتعبير والاتصال.

هوامش الفصل الأول

١ - ابن منظور : لسان العرب، الجزء الخامس، ص ٤٥٥٤.

٢ - محمد عزت عبد الموجود وزملاؤه : أساسيات المنهج وتطبيقاته، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨١م، ص ١١.

٣ - يوسف القرضاوى : الخصائص العامة للإسلام، مكتبة وهبة، ط ٢، ١٤٠١هـ - ١٩٨١م، ص٧.

٤ - سيد قطب : خصائص التصور الإسلامى ومقوماته، بيروت، دار الشروق، ١٤٠٢هـ - ١٩٨٢م، ص ٤١.

٥ - المرجع السابق، ص ٤٥.

٦ - المرجع السابق، ص ٤٧.

٧ - يوسف القرضاوى، مرجع سابق، ص ٧.

٨ - المرجع السابق، ص ١٥٧.

٩ - سيد قطب : العدالة الاجتماعية فى الإسلام، بيروت، دار الشروق، ١٤٠٣ هـ - ١٩٨٣م، ص٢٣.

١٠ - سيد قطب : فى ظلال القرآن، مرجع سابق، جـ ٦، ص ٩٠٣، وجـ ١٤، ص ٢١٩.

١١ - محمد قطب : منهج التربية الإسلامية، الجزء الأول، بيروت، دار الشروق، الطبعة السادسة، ١٤٠٢هـ - ١٩٨٢م، ص ١٣.

١٢ - جيمس ديز : أزمة علم النفس المعاصر، ترجمة وتقديم وتعليق الدكتور سيد أحمد عثمان، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٤١٦ هـ ١٩٩٥م، ص ١٦٧.

١٣ - انظر : أبو الأعلى المودودى : معنى كلمة «دين» فى كتاب «المصطلحات الأربعة»، وانظر أيضا سيد قطب : «المستقبل لهذا الدين»، دار الشروق، تحت عنوان : كل دين منهج حياة، ص ١٢ - ١٥.

١٤ - سيد قطب : فى ظلال القرآن، مرجع سابق، ص ٥٨٩ - ٥٩١.

١٥ - محمد قطب : منهج الفن الإسلامى، بيروت دار الشروق، ١٤٠٣ هـ - ١٩٨٣م.، ص ٦٧.

١٦ - أبو الأعلى المودودى : مفاهيم إسلامية حول الدين والدولة، الدار السعودية للنشر والتوزيع، جدة، ١٤٠٥ هـ - ١٩٨٥م، ص ٧ - ١٤.

١٧ - عبد الرحمن البانى : مدخل إلى التربية فى ضوء الإسلام، المكتب الإسلامى، بيروت، ١٤٠٣ هـ - ١٩٨٣م، ص ٧ - ١٤.

١٨ - عبد الرحمن النحلاوى : أصول التربية الإسلامية وأساليبها فى البيت والمدرسة والمجتمع، دار الفكر العربى، بدون تاريخ، ص ١٢ - ١٤.

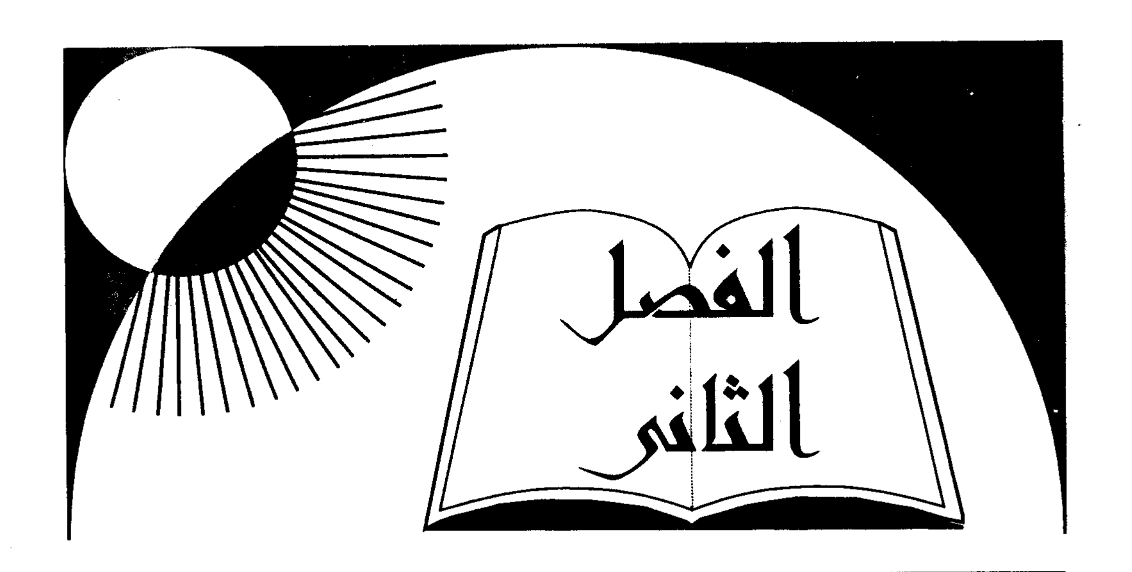
١٩ - توفيق الطويل : أسس الفلسفة، ط ٥، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٦٧م، ص ٣٨.

٢٠ - عبد الرحمن صالح عبد الله: المنهاج الدراسي، أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، الرياض ١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م، ص ٣٨.

٢١ - ت، مور: النظرية التربوية، ترجمة محمد أحمد الصادق وعبد الرحمن عبد التواب شيحة، القاهرة، ط١، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨٦، ص ١٧.

٢٢ - عبد الرحمن صالح عبد الله: مرجع سابق، ص ٧٤.

٢٣ - ت، مور : مرجع سابق، ص ٢٢.



أسس مناهج التربية

- طبيعة المعرفة . The Nature of Knowledge
- مصادر المعرفة.
- الوحى مصدر المعرفة الثابت.
- الكون هو المصدر الثانى للمعرفة.
- العلم والمعرفة ومفهوم التعلم.
- التطبيق غاية العلم والمعرفة.
- العلم والمعرفة وقيادة الإنسانية.

الفصل الثانى
أسس المناهج وطبيعة المعرفة

يتفق علماء المناهج فى معظم بقاع الأرض على أن للمناهج التربوية أسسا ثلاثة يقوم عليها بناؤها وهى:

- طبيعة المعرفة . The Nature of Knowledge
- طبيعة الإنسان The Nature of Man.
- طبيعة المجتمع . The Nature of Society

وسوف نقصر هذا الفصل على عرض الأساس الأول، وهو طبيعة المعرفة فى التصورات الفلسفية المختلفة.

والحديث عن طبيعة المعرفة يعنى الإجابة عن الأسئلة الثلاثة التالية :

١ - ما مصادر المعرفة؟

٢ - كيف يعرف الإنسان؟ أو ما كيفية المعرفة؟

٣ - ما مهمة المعرفة للحياة والمجتمع؟

الإجابة عن السؤال الأول : ما مصادر المعرفة؟ تعنى ضرورة التعرض للرؤى الفلسفية المختلفة للألوهية والكون : فالرؤية التى تؤمن بالله الواحد الخالق لكل شىء، تجعل الوحى هو المصدر الأول للمعرفة، وتجعل الكون مصدرا ثانيا للمعرفة، والإسلام خير شاهد على هذا التصور.

وهناك من الرؤى من يؤمن بوجود الله، لكنه يعزله فى ملكوت السماء، ولا يجعل له - سبحانه - دخلا فى تصريف ملكوت الأرض. وهنا يصير الوحى مجرد مصدر من مصادر المعرفة التى تتم بإرادة الإنسان وحده، دون دخل لإرادة الله، وتجعل المصدر الرئيسى للمعرفة هو الكون، والعلمانية مثال صادق لهذه الرؤى.

وهناك من الرؤى من لا يؤمن بوجود الله أصلا، ويرى أن الحياة مادة، ويرى أن الكون هو فقط هذا الكون المشهود بمفرداته المرئية المحسوسة! وينكر الكون المغيب ابتداء بالروح وانتهاء بمفردات الملأ الأعلى! وهذه الرؤى لا تؤمن إلا بمصدر واحد للمعرفة هو المادة فى صورها المختلفة! والماركسية أبرز مثال على ذلك.

إذن، فالإجابة عن السؤال الأول : ما مصار المعرفة؟ تقتضى تحديد تصورين مهمين فى بناء منهج التربية، هما على الترتيب فى الأهمية والأولوية :

* حقيقة الألوهية فى التصورات الفلسفية المختلفة.

* حقيقة الكون فى التصورات الفلسفية المختلفة.

وللإجابة عن السؤال الثانى : كيف يعرف الإنسان؟ أو كيف يحدث التعلم للإنسان؟ يقتضى هذا بيان حقيقة الإنسان فى التصور الإسلامى وفى التصورات الأخرى، وبيان حقيقة فطرته، وطبيعة الإنسانية. وبيان حقيقة النفس فى التصور الإسلامى وفى التصورات الأخرى، ثم بيان مطالب النمو وحاجاته، مع التركيز على طبيعة الإنسان الكبير وحاجاته ومطالبه وأثر كل ذلك فى مناهج التربية والتعليم.

وعلى هذا فإن الإجابة عن هذا السؤال الثانى فى طبيعة المعرفة : كيف يعرف الإنسان؟ أو كيف يحدث التعلم؟ تقتضى تحديد تصور آخر مهم فى بناء منهج التربية ألا وهو :

* حقيقة الإنسان، من حيث مصدره، ومركزه فى الكون، ووظيفته فى الحياة، وغايته.

وللإجابة عن السؤال الثالث : ما مهمة العلم والمعرفة لكل من الإنسان والمجتمع والحياة؟ يقتضى الأمر بيان طبيعة المجتمع فى التصور الإسلامى، وفى التصورات الأخرى، وبيان أهم المعايير التى تحكم سلوكيات الأفراد فيه، وتحكم نوعيات الروابط والصلات والنظم الاجتماعية والمؤسسات، وتوجهها إلى غاياتها المنشودة، ومثلها المرجوة. كما يقتضى هذا بيان نوعية الموجهات السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية والثقافية، والأدبية، والتربوية، والإعلامية.. إلخ. وبيان العلاقة بين العلم والمعرفة، وأهميتهما فى بناء المجتمع. وبيان العلاقة بين الثبات والتغير، وبين التربية والتغير الاجتماعى، والتقدم الحضارى.. إلخ.

وهكذا نكون قد وصلنا إلى الأساس الثالث والأخير من أسس بناء منهج التربية للكبار والصغار على السواء، وهذا الأساس هو :

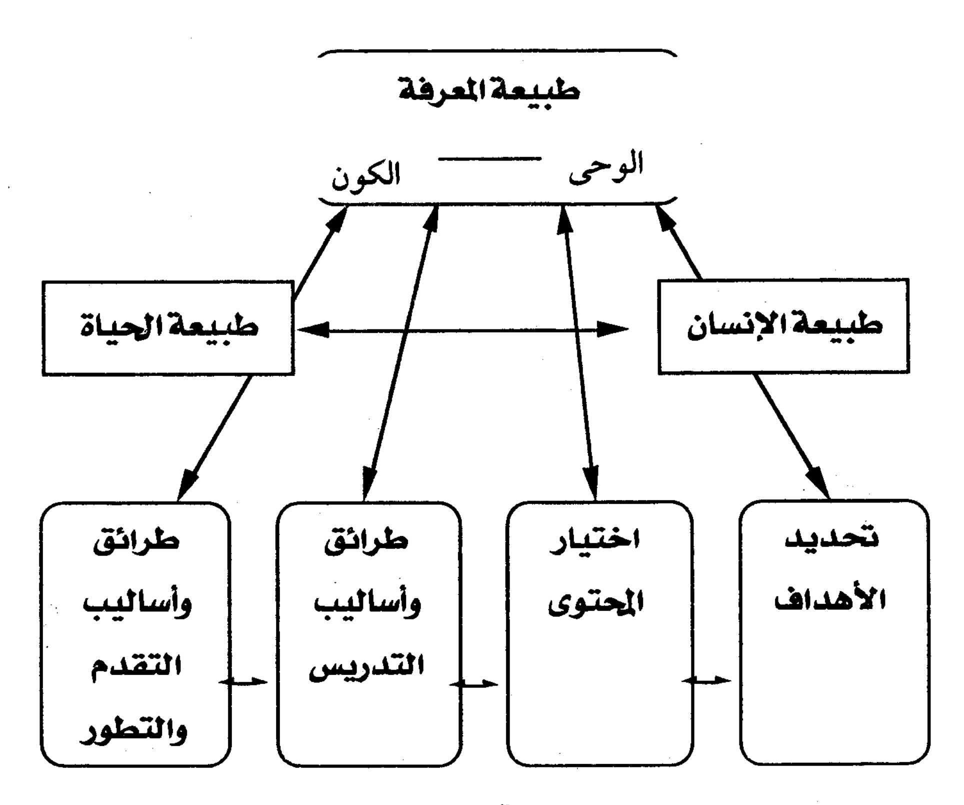
* حقيقة الحياة والمجتمع من حيث : العقيدة والموجهات، والروابط والصلات، والنظم والمؤسسات، والعلم والمعرفة ودورهما الفاعل فى كل ذلك.

هذه الأسس الثلاثة السابقة تمثل التصور المعرفى والتصور الاعتقادى الفلسفى للإنسان والمجتمع والحياة. فهى تمثل التفسير الشامل للوجود الذى يتعامل الإنسان على أساسه مع هذا الوجود. وبما أن المنهج نظام تربوى اجتماعى، فإن المناهج التربوية تختلف باختلاف النظم الاجتماعية وتصوراتها الاعتقادية والفلسفية للألوهية، والكون والإنسان والحياة.

وعلى هذا، فإن الممارسة المنهجية التى تتمثل فى أهداف المنهج ومحتواه، وطرائق وأساليب تدريسه، وطرائق وأساليب تقويمه وتطويره، تختلف هى أيضا باختلاف حقائق التصور الفلسفى الاعتقادى السابقة، التى تمثل أسس المنهج والتى تختلف من مجتمع إلى آخر.

من العرض السابق لطبيعة المعرفة، يتضح لنا أن للمنهج - وفقا لطبيعة التصورات الفلسفية والاعتقادية المختلفة - أسسا ثلاثة هى :

* طبيعة المعرفة، ونتحدث فيها عن مصادر المعرفة: الوحى والكون، وعن التصورات المختلفة فى ذلك، وعن علاقة كل ذلك بمواد المناهج المدرسية.
* الطبيعة الإنسانية، وطبيعة الإنسان الذى نود بناءه من خلال المناهج المدرسية، ونموه وحاجاته.
* طبيعة الحياة والمجتمع بمعاييره ونظمه ومؤسساته، وعلاقة كل ذلك بالأساسين السابقين، وبالمناهج المدرسية. (انظر الشكل رقم ١).



شكل رقم (١)
أسس المناهج وتطبيقاتها

مصادر المعرفة

الألوهية والوحى

الوحى هو المصدر الأول للمعرفة، وتختلف المناهج التربوية باختلاف تصورها للألوهية والوحى، فحقيقة الألوهية حقيقة إيجابية فاعلة فى الكون والإنسان. «فالتصور الإسلامى» يبدأ من الحقيقة الإلهية التى يصدر عنها الوجود كله، ثم يسير مع هذا الوجود فى كل صوره وأشكاله وكائناته وموجوداته، ويعنى عناية خاصة بالإنسان - خليفة الله فى الأرض - فيعطيه مساحة واسعة من الصورة، ثم يعود بالوجود كله مرة أخرى إلى الحقيقة الإلهية التى صدر عنها وإليها يعود.

والتصور الإسلامى «فى هذه الجولة الواسعة من الله وإليه، يشمل كل دقائق الكون، لا يغادر منها شيئا يقع فى محيطه، سواء منها ما تدركه الحواس وما لا تدركه، وما تدركه الروح فيما وراء الوعى. ويشمل كل نشاط الإنسان وكل طاقاته. سواء نشاطه المادى ونشاطه الروحى. وسواء حياته الاقتصادية والاجتماعية والفكرية، وسواء عمله فى الحياة الدنيا وفيما وراء هذه الحياة»(١).

أما الحقيقة الإلهية فى الفكر الأفلاطونى والأرسطى فأمرها غريب، فإله أفلاطون وإله أرسطو لا عمل لهما ولا إرادة. وإذا كان أرسطو يرى أن من كمال إلهه ألا يشعر إلا بذاته، وألا يفكر إلا فى ذاته، فإن أفلاطون يزعم أن من كمال إلهه ألا يشعر حتى بذاته، لأنه يتنزه عن ذلك الشعور!

وقد أثر هذا اللون من الفلسفة فيما يتصل بحقيقة الألوهية على المدارس الفكرية والتربوية التى أتت بعد أفلاطون وأرسطو. فتوماس الإكوينى المتأثر بأرسطو، وهو أحد أبرز المؤسسين للفلسفة الواقعية المدرسية، قد شارك فى إقامة هذه الفلسفة على الاعتراف بكل من الطبيعة، والقوة الخارقة للطبيعة ممثلة فى الإله الذى خلق الوجود، فهذه الفلسفة ذات طبيعة ثنائية بين الإله والطبيعة. فلكل منهما صفات خاصة به لا تنسب إلى الآخر، فالزمان والمكان والتغير والنمو من خصائص الحوادث الطبيعية، فى حين أن الأزلية، وعدم التغير، وعدم التقيد بالزمان والمكان من خصائص الإله(٢).

فإذا كانت وظيفة مناهج التربية - فى التصور الإسلامى للحقيقة الإلهية - هى أن تغرس فى المتعلم الإيمان بالله - ذاتا وصفات - والإيمان بمنهج الله للكون والإنسان والحياة، وأن توصل هذا المتعلم إلى درجة كماله التى تمكنه من الإسهام فى تنفيذ منهج الله فى الحياة - إذا كان ذلك كذلك فى التصور الإسلامى، فإن سلبية الإله فى التصور الأفلاطونى الأرسطى، والازدواجية بين الإله والطبيعة لدى تلاميذ

المدرسة الواقعية المدرسية.. بالإضافة إلى عوامل أخرى ـ كان كل ذلك هو الخطوة الأولى نحو فصل حقيقة الحياة عن الحقيقة الإلهية.. وفصل الدين عن الحياة، وظهور النظام «العلمانى» الغربى، هذا النظام الذى يقوم على أساس فصل الدين عن الحياة، وأن لله ملكوت السماء، وللإنسان ملكوت الأرض، وأن ما لقيصر لقيصر وما لله لله!

وعلى ذلك الأساس قامت معظم الدراسات النفسية ودراسات الأصول التربوية فى الغرب، وجاءت النظرية الموسوعية غير بعيدة عن هذا التصور لحقيقة الألوهية، فالحقيقة الإلهية هى إحدى مكونات الكون، مع الطبيعة والإنسان، وأصبح من مهام التربية الأساسية فى النظرية البراجماتية، تكييف المتعلم مع البيئة والطبيعة من حوله، لا على أساس أنهما من خلق الله، بل على أساس أن الطبيعة خالقة. ومن مهام التربية أن يفهم المتعلم القوانين التى تحكم العالم المادى من حوله، لا على أساس أن هذه القوانين – نواميس وسننا – خلق الله الكون عليها، وإنما على أساس أن الطبيعة هى صانعة قوانينها، فإدراك الحقائق والقوانين العلمية للطبيعة هو وسيلة للمعرفة الجوهرية الكاملة. وبذلك أغفلت تماما برامج ومناهج التربية الدينية.

ولقد كانت هذه الحلقة قبل الأخيرة. حيث جاءت الحلقة الأخيرة على يد أنصار النظرية التطبيقية الماركسية، التى وضعت النهاية المتوقعة لهذا التطور الأخرق، فآمنت بأنه «لا إله موجود والحياة مادة»! فتطور المادة، وحتمية التاريخ، وحتمية الاقتصاد.. كل هذه الحتميات هى التى تصنع كل شىء، وتخلق كل شىء : الكون، والإنسان والحياة. وجاءت النظرية التربوية لتكريس هذا الفكر النظرى الذى يتصادم مع طبيعة الفطرة الإنسانية، والحياة الإنسانية، والرقى الإنسانى.. وجاءت النتيجة فى صورة أجيال من أكثر خلق الله بؤسا وضياعا على وجه الأرض.

والخلاصة، أن الهاربين من الكنيسة فى القرنين الثامن عشر والتاسع عشر كان كل همهم إنكار «الله»! ولكن «المثاليين» منهم اختاروا «العقل» ليعطوه كل خصائص الله وصفاته! و«الماديين» منهم اختاروا «الطبيعة» ليعطوها هذه الخصائص والصفات؛ لأنه لم يكن لهؤلاء وهؤلاء مفر من افتراض شىء فوق طاقة البشرية يكلون إليه تفسير هذا الوجود وما يجرى فيه.. لكنهم فى كل الأحوال كانوا يريدون إنكار الله!

لقد تقلب العالم، وتغير تصوره لهذه الحقيقة ـ حقيقة الألوهية ـ أما فى التصور الإسلامى فقد بقيت هى الحقيقة الأولى والكبرى، والأساسية والفاعلة؛ لأن الحق

ـ سبحانه ـ قد قال فيها ما لا يملك أحد أن يقول : ﴿ اللَّهُ لا إِلَهَ إِلاَّ هُوَ الْحَيُّ الْقَيُّومُ لا تَأْخُذُهُ سِنَةٌ وَلا نَوْمٌ لَّهُ مَا فِي السَّمَوَاتِ وَمَا فِي الأَرْضِ مَن ذَا الَّذِي يَشْفَعُ عِنْدَهُ إِلاَّ بِإِذْنِهِ يَعْلَمُ مَا بَيْنَ أَيْدِيهِمْ وَمَا خَلْفَهُمْ وَلا يُحِيطُونَ بِشَيْءٍ مِّنْ عِلْمِهِ إِلاَّ بِمَا شَاءَ وَسِعَ كُرْسِيُّهُ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضَ وَلا يَئُودُهُ حِفْظُهُمَا وَهُوَ الْعَلِيُّ الْعَظِيمُ ﴿٢٥٥﴾ ﴾

[البقرة: ٢٥٥]

هذه هي قاعدة التصور الإسلامي الأساسية، فالتصور الإسلامي «يفصل فصلا تاما بين طبيعة الألوهية وطبيعة العبودية، فهما لا تتماثلان ولا تتداخلان، كذلك يبين التصور الإسلامي بيانا حاسما : من هو «الله» صاحب الألوهية ومن هم «العبيد» الذين تتمثل فيهم العبودية»(٣).

فعن مشيئة الله الواحد ـ سبحانه ـ صدرت كل الخلائق، وبقدر الله تقوم وتتحرك، لا شريك له في هذه الألوهية.. لا في حقيقتها ولا في خصائصها، ولا في سلطانها.

«إن المنهج القرآني يجلي هذه الحقيقة بآثارها الفاعلة في هذا الوجود.. في الخلق والتدبير، في تصريف هذا الكون وما فيه ومن فيه، في تسخير الليل والنهار والشمس والقمر والنجوم، في إيلاج النهار في الليل، وإيلاج الليل في النهار، في إرسال الرياح لواقح، وإنزال الماء من السماء، في انبثاق الحياة من الموت، وانبثاق الصبح من الظلام، في إخراج الحي من الميت، وإخراج الميت من الحي، في بدء الخلق وإعادته، في القبض والبسط، في البعث والنشور، في النعمة والنقمة، في الجزاء والحساب، في النعيم والثواب.. في كل حركة وكل انبثاقة، وكل تغير وكل تحور في عالم الغيب أو في عالم الشهادة، في هذا الوجود الكبير»(٤).

جوهر العقيدة التوحيد :

عقيدة الإسلام تشمل الإيمان بالله، وملائكته، ورسله، واليوم الآخر، والقدر خيره وشره، وكل ركن من هذه الأركان وثيق الصلة بسائر الأركان، فهي تكوِّن كلا واحدا متكاملا، لكن سائر الأركان مرتبط بالركن الأول ارتباط صدور، وارتباط غاية. فكل شيء صادر من الله.. وكل شيء عائد إليه.

والتوحيد هو جوهر دين الله للبشر، من آدم ـ عليه السلام ـ إلى محمد ﷺ ﴿ وما أَرْسَلْنَا مِن قَبْلِكَ مِن رَّسُولٍ إِلاَّ نُوحِي إِلَيْهِ أَنَّهُ لا إِلَهَ إِلاَّ أَنَا فَاعْبُدُونِ ﴿٢٥﴾ ﴾.

[الأنبياء: ٢٥]

والتوحيد ثلاثة أنواع : توحيد الربوبية، وتوحيد الألوهية، وتوحيد الذات والصفات. أما توحيد الربوبية، أو ما يسمى بتوحيد الله بأفعاله كالخلق والرزق والإحياء.. والإماتة.. والإيمان بوجوده ذاتا وصفات، فهذا الإيمان فطرة مستكنة في خلق الله للإنسان، وعهد مقطوع على بنى البشر منذ خلقهم الله، وهم بعد في ظهر الغيب : ﴿وَإِذْ أَخَذَ رَبُّكَ مِن بَنِي آدَمَ مِن ظُهُورِهِمْ ذُرِّيَّتَهُمْ وَأَشْهَدَهُمْ عَلَىٰ أَنفُسِهِمْ أَلَسْتُ بِرَبِّكُمْ قَالُوا بَلَىٰ شَهِدْنَا أَن تَقُولُوا يَوْمَ الْقِيَامَةِ إِنَّا كُنَّا عَنْ هَٰذَا غَافِلِينَ ﴿١٧٢﴾﴾
[الأعراف: ١٧٢]

أما توحيد الألوهية، فيسمى توحيد الله بأفعال العباد. وهذه الوحدانية هى القاعدة التى يقوم عليها التصور الإسلامى كله، وينبثق منها منهج الإسلام للحياة كلها، بنظمها السياسة والاقتصادية والاجتماعية والتربوية والثقافية. فمن هذا التصور ينشأ الاتجاه إلى الله وحده بالعبودية والعبادة، فلا يكون الإنسان عبدا إلا لله، ولا يتجه بالعبادة إلا لله، ولا يلتزم إلا بطاعة الله.. وعند هذا التصور تنشأ قاعدة الحاكمية لله وحده، فيكون الله وحده هو المشرع للعباد، بحيث تجىء التشريعات البشرية من شريعة الله.. وعن هذا التصور تنشأ قاعدة استمداد القيم الخلقية، والعلمية والمعرفية كلها من ميزان الله.. وبذلك فلا شرعية لنظام أو لقانون أو لتغير سياسى أو اجتماعى أو اقتصادى أو تربوى يخالف منهج الله : ﴿اللَّهُ لَا إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ الْحَيُّ الْقَيُّومُ لَا تَأْخُذُهُ سِنَةٌ وَلَا نَوْمٌ لَّهُ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ مَن ذَا الَّذِي يَشْفَعُ عِندَهُ إِلَّا بِإِذْنِهِ يَعْلَمُ مَا بَيْنَ أَيْدِيهِمْ وَمَا خَلْفَهُمْ وَلَا يُحِيطُونَ بِشَيْءٍ مِّنْ عِلْمِهِ إِلَّا بِمَا شَاءَ وَسِعَ كُرْسِيُّهُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَلَا يَئُودُهُ حِفْظُهُمَا وَهُوَ الْعَلِيُّ الْعَظِيمُ ﴿٢٥٥﴾﴾

[البقرة: ٢٥٥]

وعلى هذا فالذين يقولون إنهم يؤمنون بالله، ولكنهم يشركون معه غيره في الألوهية، حين يتحاكمون إلى شريعة من صنع غيره، وحين يطيعون من لا يتبع رسوله وكتابه، وحين يتلقون التصورات والقيم والموازين والأخلاق والآداب من غيره.. هذه الأمور كلها تناقض القول بأنهم يؤمنون بالله، ولا تستقيم مع شهادة الله - سبحانه - بأنه لا إله إلا هو، ولا تستقيم مع صفة الإسلام ووظيفتها وهى أنها أمة «وسط» شاهدة على الناس.

الوحى مصدر المعرفة :

إن الوحى الذى نزل على رسول الله وفى كتبه هو المصدر الأساسى الثابت للمعرفة.. والإيمان بكتب الله المنزلة على رسله جزء من الإيمان بعقيدة التوحيد:

﴿ أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِينَ أُوتُوا نَصِيبًا مِّنَ الْكِتَابِ يُدْعَوْنَ إِلَىٰ كِتَابِ اللَّهِ لِيَحْكُمَ بَيْنَهُمْ ثُمَّ يَتَوَلَّىٰ فَرِيقٌ مِّنْهُمْ وَهُم مُّعْرِضُونَ ﴿٢٣﴾ ﴾ [آل عمران: ٢٣]

إن كتاب الله هو كل ما نزل على رسله، وقرر وحدة ألوهيته ووحدة قوامته، فهو كتاب واحد فى حقيقته، أوتى اليهود نصيبا منه وهو التوراة، وأوتى النصارى نصيبا منه وهو الإنجيل، وأوتى المسلمون الكتاب كله، وهو القرآن، باعتبار القرآن جامعا لأصول الدين كله، ومصدقا لما بين يديه من الكتاب : ﴿ وَمَا مِن دَابَّةٍ فِي الْأَرْضِ وَلَا طَائِرٍ يَطِيرُ بِجَنَاحَيْهِ إِلَّا أُمَمٌ أَمْثَالُكُم مَّا فَرَّطْنَا فِي الْكِتَابِ مِن شَيْءٍ ثُمَّ إِلَىٰ رَبِّهِمْ يُحْشَرُونَ ﴿٣٨﴾ ﴾ [الأنعام: ٣٨]

﴿ إِنْ هُوَ إِلَّا ذِكْرٌ لِّلْعَالَمِينَ ﴿٨٧﴾ ﴾ [ص: ٨٧]

لقد خلق الله البشر، وهو أعلم باحتياجاتهم، فتكفل برزقهم : ﴿ .. هُوَ أَنشَأَكُم مِّنَ الْأَرْضِ وَاسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا .. ﴿٦١﴾ ﴾ [هود: ٦١]

وتكفل بتعليمهم وتربيتهم فأودع فيهم قوى الإدراك الظاهرة والباطنة : ﴿ وَاللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّن بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ ﴿٧٨﴾ ﴾ [النحل: ٧٨]

وتكفل بهدايتهم، فأرسل إليهم الأنبياء والرسل لإقامتهم على أمر الله : ﴿ وَلَقَدْ بَعَثْنَا فِي كُلِّ أُمَّةٍ رَّسُولًا أَنِ اعْبُدُوا اللَّهَ وَاجْتَنِبُوا الطَّاغُوتَ .. ﴿٣٦﴾ ﴾ [النحل: ٣٦]

﴿ وَمَا أَرْسَلْنَا مِن قَبْلِكَ مِن رَّسُولٍ إِلَّا نُوحِي إِلَيْهِ أَنَّهُ لَا إِلَٰهَ إِلَّا أَنَا فَاعْبُدُونِ ﴿٢٥﴾ ﴾ [الأنبياء: ٢٥]

ورسول الله ﷺ هو صاحب الرسالة الخاتمة التى بها تمام الدين وتمام النعمة: ﴿ .. الْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتْمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِي وَرَضِيتُ لَكُمُ الْإِسْلَامَ دِينًا .. ﴿٣﴾ ﴾ [المائدة: ٣]

ويقول ﷺ : «مثلى ومثل الأنبياء من قبلى كمثل رجل بنى بنيانا فأحسنه وأجمله، إلا موضع لبنة من زاوية من زواياه، فجعل الناس يطوفون به ويعجبون له ويقولون : هلا وضعت هذه اللبنة؟ فأنا اللبنة، وأنا خاتم النبيين» (رواه مسلم).

الوحى والمنهج وحرية الإرادة :

إن منهج التربية يجب أن يركز فى أذهان المتعلمين أن حريتهم إنما تكون فى عبادة الله وحده. وإن الحرية الإنسانية إنما تقوم على قاعدتين أساسيتين :

القاعدة الأولى : هى إفراد الله بالعبودية.

القاعدة الثانية : هى اصطفاء الله للإنسان بحرية الاختيار وحرية الإرادة، والمسئولية فى تطبيق منهج الله فى الأرض.

إن المؤمن الذى يشهد أن لا إله إلا لله، وأن محمدا رسول الله، اعتقادا فى الضمير، وسلوكا فى الواقع، هو الذى يفرد الله بالعبودية، ومن ثم يفرده بالحاكمية. إن هذا المؤمن هو الشخص الوحيد الحر؛ لأنه لا يعبد طواغيت الأرض، ولا يرجو منها شيئا، ولا يخافها. وكلما استغرق الإنسان فى عبوديته وحده، كان أكثر حرية، وأكثر أمنا واطمئنانا : ﴿وَعَدَ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ لَيَسْتَخْلِفَنَّهُمْ فِي الأَرْضِ كَمَا اسْتَخْلَفَ الَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ وَلَيُمَكِّنَنَّ لَهُمْ دِينَهُمُ الَّذِي ارْتَضَىٰ لَهُمْ وَلَيُبَدِّلَنَّهُم مِّن بَعْدِ خَوْفِهِمْ أَمْنًا يَعْبُدُونَنِي لا يُشْرِكُونَ بِي شَيْئًا .. ﴿٥٥﴾﴾. [النور: ٥٥]

والإنسان فى عبوديته لله على ثلاث مراتب : المرتبة الأولى هى مرتبة عبودية الإنسان لله خضوعا لقانون الفطرة، وانقيادا لعهد الله وميثاقه الذى أخذه على بنى آدم وهم بعد فى ظهر الغيب السحيق حين سألهم : ألست بربكم؟ فاعترفوا له بالربوبية وأقروا بالوحدانية.

إن المشهد الفريد لتلك الحقيقة الهائلة العميقة، المستكنة فى أعماق الفطرة الإنسانية وفى أعماق الوجود، تصوره الآية الكريمة :

﴿وَإِذْ أَخَذَ رَبُّكَ مِن بَنِي آدَمَ مِن ظُهُورِهِمْ ذُرِّيَّتَهُمْ وَأَشْهَدَهُمْ عَلَىٰ أَنفُسِهِمْ أَلَسْتُ بِرَبِّكُمْ قَالُوا بَلَىٰ شَهِدْنَا أَن تَقُولُوا يَوْمَ الْقِيَامَةِ إِنَّا كُنَّا عَنْ هَذَا غَافِلِينَ ﴿١٧٢﴾﴾. [الأعراف: ١٧٢]

إن هذه الرتبة من العبودية قد لا يختلف فيها الإنسان عن الحيوان الذى لايعقل، والشجر الذى يتحرك، والملائكة الذين يفعلون ما يؤمرون. والإنسان على هذه الدرجة من العبودية لله لا يمتاز عن غيره من المخلوقات. وهذه هى درجة العبودية غير الإرادية لله أو عبودية الفطرة.

المرتبة الثانية من عبودية الإنسان لله، هى تلك التى يستخدم الإنسان فيها ما منحه الله من قوى الإدراك الظاهرة والباطنة فى معرفة الله وعبادته، فالإنسان حين

يستخدم عقله وقلبه وسمعه وبصره وعلمه فى تدبر آيات الله ومنهجه المنزَّل فى كتابه وفى سنة رسوله ﷺ، وفى كتاب الكون المفتوح، وحين يصل من كل ذلك إلى معنى العبودية الحقة لله، فإنه يكون قد تحول من عبودية الفطرة غير الإرادية لله إلى العبودية المقصودة، القائمة على العلم، وحرية الإرادة والاختيار التى خص الله بها الإنسان دون غيره من المخلوقات.

﴿ إِنَّ هَذَا الْقُرْآنَ يَهْدِى لِلَّتِى هِىَ أَقْوَمُ... ﴿٩﴾ ﴾. [الإسراء: ٩]

﴿ سَنُرِيهِمْ آيَاتِنَا فِى الآفَاقِ وَفِى أَنفُسِهِمْ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ أَوَ لَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ شَهِيدٌ ﴿٥٣﴾ ﴾. [فصلت: ٥٣]

﴿ وَاللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالأَبْصَارَ وَالأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ ﴿٧٨﴾ ﴾. [النحل: ٧٨]

المرتبة الثالثة : وهى تلك التى يستخدم فيها الإنسان قواه المدركة الواعية وعلمه وحريته فى الاختيار، وكل قواه ومواهبه فى عبادة غير الله! فالإنسان فى هذه الدرجة لا يفقد فقط شرف التفوق على سائر المخلوقات، بل ويصبح أحط مكانة وأسوأ شأنا من الحيوانات :

﴿ وَلَقَدْ ذَرَأْنَا لِجَهَنَّمَ كَثِيرًا مِّنَ الْجِنِّ وَالإِنسِ لَهُمْ قُلُوبٌ لاَّ يَفْقَهُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لاَّ يُبْصِرُونَ بِهَا وَلَهُمْ آذَانٌ لاَّ يَسْمَعُونَ بِهَا أُوْلَئِكَ كَالأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ أُوْلَئِكَ هُمُ الْغَافِلُونَ ﴿١٧٩﴾ ﴾ [الأعراف: ١٧٩]

﴿ قَالَ اهْبِطَا مِنْهَا جَمِيعًا بَعْضُكُمْ لِبَعْضٍ عَدُوٌّ فَإِمَّا يَأْتِيَنَّكُم مِّنِّى هُدًى فَمَنِ اتَّبَعَ هُدَاىَ فَلا يَضِلُّ وَلا يَشْقَىٰ ﴿١٢٣﴾ وَمَنْ أَعْرَضَ عَن ذِكْرِى فَإِنَّ لَهُ مَعِيشَةً ضَنكًا وَنَحْشُرُهُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ أَعْمَىٰ ﴿١٢٤﴾ قَالَ رَبِّ لِمَ حَشَرْتَنِى أَعْمَىٰ وَقَدْ كُنتُ بَصِيرًا ﴿١٢٥﴾ قَالَ كَذَٰلِكَ أَتَتْكَ آيَاتُنَا فَنَسِيتَهَا وَكَذَٰلِكَ الْيَوْمَ تُنسَىٰ ﴿١٢٦﴾ ﴾.[طه: ١٢٣ - ١٢٦]

نعم، هؤلاء أحط من الدرجة الحيوانية؛ لأن الحيوان لم يكن ضالا، فى حين أن هؤلاء ضلوا وغووا، ولم يكن الحيوان منكرا جاحدا، بينما هؤلاء أنكروا وجحدوا، ولم يكن الحيوان كافرا ومشركا فى حين أن هؤلاء كفروا وأشركوا.

ومن هذا نصل إلى أن الدرجة الثانية هى أسمى وأعمق درجات العبودية لله؛ لأنها عبودية قائمة على العلم والمعرفة بالله. وعلى الاختيار الحر والإرادة الواعية. إن حرية الاختيار والتصرف، والإرادة الطليقة هما أسمى ما منحه الله للإنسان، وحين

تقوم عبادة الإنسان لله على أساس من حرية الاختيار والإرادة الواعية، فإن هذه هى أسمى وأعمق درجات إفراد الله بالعبودية، كما أنها أسمى وأعمق درجات الحرية والإنسانية.

هنا نصل إلى القاعدة الثانية التى تقوم عليها حرية الإنسان المسلم وهى : المسئولية، فالإنسان الذى اصطفاه ربه - دون سائر مخلوقاته - بالحرية، والإرادة الطليقة والقدرة على الاختيار، ذلك الإنسان هو المخلوق الوحيد الخليق بأن تناط به مسئولية فهم منهج الله وتنفيذه فى واقع الأرض. فالحر هو الوحيد الذى يمكن أن يكون مسئولا، والحرية والمسئولية وجهان لعملة واحد. واصطفاء الله للإنسان كى تناط به مسئولية حمل أمانة فهم وتنفيذ منهجه فى الأرض، هو منتهى التكريم للإنسان:

﴿إِنَّا عَرَضْنَا الأَمَانَةَ عَلَى السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَن يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الإِنسَانُ إِنَّهُ كَانَ ظَلُومًا جَهُولاً (٧٢)﴾. [الأحزاب: ٧٢]

إن السموات والأرض والجبال وما بينها من خلائق، تعرف ربها بلا محاولة، وتهتدى إلى سنته وناموسه الذى يحكمها بخلقتها وتكوينها ونظامها، وتطيع ناموس الخالق طاعة مباشرة بلا تدبير ولا واسطة، وتؤدى وظيفتها غير شاعرة ولا مختارة. فالشمس تدور فى فلكها بطريقة لا تختل جزءا من ثانية. وتؤدى وظيفتها ودورها الكونى - كما قدر لها - أداء كاملا. والأرض تدور دورتها، تخرج زرعها وتفجر ينابيعها، وتجرى المياه فى بحارها وأنهارها وفق سنة الله بلا إرادة منها. وكذلك القمر والنجوم والكواكب والجبال والوهاد... كلها تمضى لشأنها بإذن ربها، وتعرف بارئها، وتخضع لمشيئته بلا جهد منها ولا كد ولا محاولة.

لقد أشفقت هذه الخلائق من أمانة التبعة، وأمانة الإرادة، أمانة المعرفة الذاتية والمحاولة الخاصة، وهناك من يقول : إن المقصود بالأمانة هنا هى فهم منهج الله وتنفيذه فى واقع الأرض. ولا أرى تعارضا بين التفسيرين، حيث إن معرفة الإنسان لربه بإدراكه وشعوره، والاهتداء إلى ناموسه وسننته بالتدبر والتبصر.. كل هذا يقتضى العمل وفق هذا الناموس فى عمارة الأرض. أى أن المعرفة الإنسانية، والتربية والتعليم والتعلم من تصميم وتنفيذ المناهج المختلفة، كل هذا يهدف إلى الوصول إلى غاية كبرى، هى فهم منهج الله وتنفيذ مقتضياته فى واقع الأرض.

لقد ظلم الإنسان نفسه حين حمل الأمانة وهو على ما هو عليه من الضعف، وضغط الشهوات والميول والنزعات، وقصور العلم، وقصر العمر، وحواجز الزمان والمكان.

لكن الإنسان الذى يصل إلى معرفة الله بإدراكه وشعوره، ويهتدى إلى منهجه بتدبيره وتفكيره، ويعمل وفق هذا المنهج بفكره وجهده، ويقاوم انحرافاته ونزعاته، ويجاهد أهواءه وشهواته.. حين يصل الإنسان إلى هذه الدرجة وهو مدرك وا ع مريد، فإنه يصل حقًا إلى مقام كريم، ومكان بين خلق الله فريد(٥).

إنها إذن - الإرادة الحرة، والإدراك الواعى والاختيار الطليق، والمحاولة المستمرة لفهم منهج الله وتطبيق مقتضياته فى واقع الأرض، وحمل تبعة كل هذا ومسئوليته هذه - إذن - هى ميزة الإنسان الفريدة، على سائر خلق الله، فهى سر التكريم، ومناط التكليف : ﴿ وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُم مِّنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا ﴿٧٠﴾ ﴾. [الإسراء: ٧٠]

﴿ .. إِنَّ اللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُوا مَا بِأَنفُسِهِمْ ..﴿١١﴾ ﴾ [الرعد: ١١]

﴿ ذَٰلِكَ بِأَنَّ اللَّهَ لَمْ يَكُ مُغَيِّرًا نِّعْمَةً أَنْعَمَهَا عَلَىٰ قَوْمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُوا مَا بِأَنفُسِهِمْ وَأَنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ عَلِيمٌ ﴿٥٣﴾ ﴾ [الأنفال: ٥٣]

إن منهج التربية الذى يفوته تعميق هذه القضية فى نفوس المتعلمين صغارا كانوا أم كبارا فإنه يكون قد فاته خير كثير.. بل فاته كل الخير.

والخلاصة : أن هذا الأساس من أسس بناء المنهج لابد أن ينعكس على المناهج التربوية على النحو التالى :

١ - التأكيد على أن الوحى هو المصدر الأول للعلم والمعرفة فى التصور الإسلامى، وأن هذا المصدر يتمثل فى القرآن والسنة، وليس فى المذاهب أو الفرق الإسلامية.

٢ - التأكيد على إيضاح حقيقة الألوهية فى التصور الإسلامى والفوارق بينها وبين حقيقة العبودية، ومقتضيات ذلك من الإنسان.

٣ - التأكيد على مفهوم التوحيد، على أساس أنه جوهر العقيدة فى التصور الإسلامى. وأن التوحيد قرين الحرية، وأن الشرك قرين الاستبداد والظلم.

٤ - التأكيد على أن الله أرسل بالإسلام رسلا لأقوام خاصة فى طفولة البشرية، وأنه - سبحانه - ختم بالإسلام - الرسالة العالمية الشاملة - حينما بلغت الإنسانية مرحلة النضج والرشد.

٥ ـ التأكيد على أن كتاب الله ـ كتاب الإسلام ـ واحد، أوتى اليهود نصيبا منه، وأوتى النصارى نصيبا منه، وجاء القرآن بالكتاب كله، ﴿ مصدقا لما بين يديه من الكتاب ومهيمنا عليه ﴾. [المائدة : ٤٨]

٦ ـ بيان مفهوم «الدين» فى التصور الإسلامى، والتأكيد على أنه منهج شامل، ونظام للحياة.

٧ ـ التأكيد على مفهوم «العبادة» وبيان أنها تشمل النشاط الإنسانى كله، طالما توجه به الإنسان إلى الله.

الكون هو المصدر الثانى للمعرفة :

الكون آية الله الكبرى، ومعرض قدرته المعجزة المبهرة، أراده الله فكان، وقدره تقديرا محكما، وجعل كل شىء فيه خاضعا لإرادته وتدبيره.

والكون ـ فى التصور الإسلامى ـ غيب وشهود. وهو من خلق الله «عالم الغيب والشهادة» والكون المغيب كالروح، والملائكة، والجن.. إلخ. نحن نؤمن به إيمان تسليم بوجوده كما علمنا الله. ونتكيف بذلك. وواجب الباحثين والمعلمين والمتعلمين والمناهج التربوية كلها أن يتأدبوا بأدب القرآن، وأن يقفوا عند حد ما جاء به، ولا يتركوا العقل يسبح فيه : ﴿ وَلا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَٰئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولاً (٣٦) ﴾. [الإسراء: ٣٦]

أما الكون المشهود فهو كل ما نحسه حولنا، كالشمس والقمر، والسماء والأرض، والبحار والأنهار، والشجر والدواب.. إلخ.. وقد عرض لها الإسلام على أنها دلائل قدرة الله، وعلائم صنعه الدقيق الحكيم، ولتكون نبراسا يهدى الناس إلى معرفة الله، وفهم منهج الله، والعيش وفقا له.

وواجب مناهج التربية أن تتناول هذا الجانب من الكون بالدراسة والتفكير والتدبر، واكتشاف قوانين الله ونواميسه وسننه فيه. وأن تعلم الصغار والكبار كيف يتلطفون فى التعامل مع هذا الكون المادى، ومع البيئة المادية من حولهم ويبعدون عنها التلوث والنفايات والإشعاعات، وبذلك يستثمرون خيراتها لخدمة أنفسهم ولخدمة البشر جميعا.

حقيقة الكون لدى بعض التصورات الفلسفية :

أما الكون المادى فى نظر المثاليين فهو ممثل فى العقل؛ فالعقل ـ الممثل بعقل الله ـ هو سبب وجود الكون، فالكون عملية عقلية عظيمة، فالله أوجد العقل الإنسانى الذى أدرك الكون، فكان سببا فى وجوده، وبما أن العقل الإنسانى هو الذى أدرك الطبيعة أو الكون، فإنه يشارك فى طبيعة العقل المطلق ـ عقل الإله ـ ويعد جزءا منه، أو صورة مصغرة له! ومهمة التربية أن تتيح الفرصة للعقل كى يدرك الأشياء، فكل شىء لا يكون موجودا إلا إذا أدرك بالعقل ـ فالأشياء ليس لها وجود فى ذاتها ـ وإنما لابد أن تدرك بالعقل كى تكون موجودة.

وبناء على هذه النظرة فالتعلم ليس ابتكارا ولا إبداعا، ولكنه تحقيق الفكرة المطلقة بالنسبة للحقيقة والخير والمثل التى وضعت سلفا، وليست قيمة الأفكار مبنية على ما لها من أهمية فى حياة المتعلمين أو ضرورة فى إنجاز مشروعاتهم، أو فى ترقية حياتهم، بل إن قيمة الأفكار فى ذاتها، حيث إنها تصور الواقع الممثل للحقائق اللانهائية، ومن أجل ذلك فالأفكار جديرة بالتعلم، وهى تستحق أن يكون تعلمها هدفا فى حد ذاته.

ولقد أثر هذا اللون من الفكر على كل المدارس التى كونت الروافد الأساسية للنظريات التربوية التقليدية فى الغرب، فأوجدت الازدواجية بين العقل والجسم فى الطبيعة الإنسانية. وبما أن خاصية التفكير هى جوهر الطبيعة الإنسانية، فلقد كان الهدف الرئيسى للمنهج متمركزا حول تربية العقل وتدريبه على التفكير الصحيح، من خلال الفلسفة والعلوم التى لا تتطلب الملاحظة والممارسة والتجريب والعمل الميدانى.

ولقد أدى التفريق بين العقل واعتباره صورة مصغرة للعقل المطلق «الإله» وبين الجسم، وتركيز التربية على العقل، أدى هذا إلى تكوين المجتمعات الطبقية، التى تسود فيها الطبقات الأرستقراطية؛ حيث خرجت المدرسة مجتمعا طبقيا مكونا من : طبقة التربية العقلية والفلسفية، وهى طبقة الحكام؛ وطبقة أخرى تعمل فى الصناعة والتجارة؛ حيث يقل التركيز فى تربيتها على العقل؛ ثم طبقة الجنود والعمال الذين تعلموا عن طريق العمل اليدوى والعمل الميدانى والملاحظة والتجريب. وصنفت المدارس على هذا الأساس الطبقى.

وفى بعض النظريات تم التحرك بعيدا عن العقل قليلا، واعتبر «الكون» كلا كبيرا مشتملا على جزئيات متناسقة. وأهم هذه الجزئيات : الطبيعة، والإنسان، والإله، بل لقد اعتبر الإنسان فى أهم مرحلة من مراحل تطوره أحد مكونات الطبيعة.

هنا بدأت الفلسفة الواقعية الطبيعية تطفو على السطح إلى درجة أن صار الإنسان أحد مكونات الطبيعة. لكنه يمتلك طاقات وقدرات بشرية هائلة، ومهمة التربية تربية الطاقات والقدرات هذه منذ الصغر، حتى يستطيع الإنسان السيطرة على الطبيعة ويقترب من مرحلة الكمال الإلهي.

وبالرغم من أن فكرة الكونية والطبيعة أتت في المقدمة في فكر كومينيوس وديكارت، وبيكون، وجون هس، وغيرهم، إلا أنهم لم يكونوا قد تخلصوا من الفكرة المثالية بعد؛ فالإنسان قد صنع في صورة إله، وإنسانية الإنسان قد بنيت على العقل، فلا سلطة سواه، ولا مقياس للحقيقة إلا بالمبادئ والمعايير التي يضعها. وقد ألقى هذا على عاتق مناهج التربية تبعة تعليم الناس وتنمية مواهبهم الطبعية، كما ألقى على عاتق الناس تبعة الاستمرار في التربية للوصول إلى الكمال.

ولقد انقلب مفهوم «الكون» رأسا على عقب في النظريتين : النفعية «البراجماتية» والتطبيقية «الماركسية»، فهاتان النظريتان تعتمدان على الفلسفتين : الطبعية والواقعية وأفكار داروِن المتطورة عنها، وعلى الفلسفة التجريبية الميدانية. فالواقعية تتمسك بأن الكون هو هذه الأشياء الموجودة في هذا العالم المحسوس، وأن هذا العالم المحسوس هو عالم حقيقي في حد ذاته، وأن هذا العالم والأشياء الموجودة به لا يعتمد في وجوده على إدراك عقل الله أو عقل الإنسان. فالواقعيون الطبعيون يرفضون أي شيء وراء الطبيعة!

والحياة الإنسانية بكل أبعادها الجسمية والعقلية والروحية والخلقية هي حدث طبيعي عادي، يمكن عزوه في كل أبعاده إلى العمليات العادية للطبيعة، فالطبيعة خالقة للإنسان والحياة، فهي مصدر الإنسان، ومصدر المعرفة، ومصدر الحياة.

وعلى هذا فالتربية تعتمد على الخبرة والتجربة والملاحظة، والطبيعة هي مصدر مناهج التربية، فهي تحتوي على الصدق؛ فالصدق حقيقة يمكن ملاحظتها، وهذا الصدق يمكن الحصول عليه بواسطة الفحص العلمي للطبيعة.

وقد أثر هذا الفكر على حركة التربية والمناهج في أمريكا، ثم انتقل إلى أوربا على يد عدد من المفكرين من أمثال هيربارت سبنسر وشيلر وغيرهما، حتى أن الملاحظ الآن لحركة التربية والمناهج في أوربا يجد أنها أقرب إلى هذا المنظور منها إلى نظريتها التقليدية القديمة التي كانت تستحوذ على التفكير التربوي الأوربي حتى نهاية الحرب العالمية الثانية.

الكون فى التصور الإسلامى :

والآن نعود إلى صفاء التصور الإسلامى لحقيقة الكون.

والكون فى التصور الإسلامى هو آية الله الكبرى ومعرض قدرته المعجزة المبهرة، أراده الله فكان، وقدره تقديرا محكما، وجعل كل شىء فيه خاضعا لإرادته وتدبيره :

﴿ .. وَخَلَقَ كُلَّ شَيْءٍ فَقَدَّرَهُ تَقْدِيرًا ﴿٢﴾ ﴾. [الفرقان: ٢]

﴿ .. وَكُلُّ شَيْءٍ عِندَهُ بِمِقْدَارٍ ﴿٨﴾ ﴾. [الرعد: ٨]

﴿ إِنَّمَا قَوْلُنَا لِشَيْءٍ إِذَا أَرَدْنَاهُ أَن نَّقُولَ لَهُ كُن فَيَكُونُ ﴿٤٠﴾ ﴾. [النحل: ٤٠]

«إن الكون ـ كما يقرر المنهج القرآنى ـ كون مخلوق حادث، وليس بالقديم الأزلي، كما أنه لم ينشأ من ذات نفسه. لقد خلقه الله ـ سبحانه ـ خلقا، وأنشأه إنشاءً، بعد أن لم يكن، سواء فى ذلك مادة بنائه الأساسية، أو الصورة التى ظهرت فيها، ولم يشارك الله ـ سبحانه ـ أحد فى خلق هذا الكون، ولا فى خلق شىء منه، سواء فى ذلك مادته أو صورته. إن الله سبحانه هو الذى أعطى كل شىء خلقه، وأعطى كل شىء صورته، وأعطى كل شىء وظيفته»(٦).

القرآن والحقائق العلمية :

وإذا كان القرآن قد أشار إلى بعض الحقائق الكونية، فإن هذا ليس مبررا لأن نلتمس الموافقات بين النصوص القرآنية التى تشير إلى بعض الحقائق الكونية وبين النظريات والكشوف العلمية الحديثة؛ لأن هذا خطأ من الناحية الاعتقادية، ومن الناحية المنهجية العلمية أيضا. أما من الناحية الاعتقادية فالنصوص القرآنية صحيحة وصادقة بذاتها لا بشهادة من خارجها عليها، والمؤمن لا يجوز أن تدركه الهزيمة أمام علم البشر، فيستشهد به على صدقها وصحتها(٧).

إن الحقائق القطعية المطلقة لا يملكها إلا الله ـ سبحانه ـ بحكم ألوهيته المهيمنة على الكون كله، أما «الحقائق العلمية» فهى ـ كما يقرر العلماء ـ مجرد احتمالات راجحة، لا قطعية الدلالة ولا مطلقة الدلالة. وطبيعة المنهج العلمى التجريبى لا تسمح بغير هذا، فالإنسان هو الذى يقوم بالتجربة، ومن ثمَّ فهو لا يعتمد على نتائج إحصائية (بمعنى استقرائية)، وإنما يعتمد على نتائج قياسية، فهو يجرى تجاربه على عدد محدود ـ مهما كثر ـ من المادة التى هى موضوع التجربة، ثم يقيس ما لم تتناوله تجاربه على ما تناولته هذه التجارب(٨).

الكون المادى :

والكون فى التصور الإسلامى قسمان : كون محسوس، وكون غير محسوس.. شهادة وغيب. ولقد تناول الإسلام الكون المادى المنظور، وعرض لكثير من ظواهره، كالشمس، والقمر، والسماء، والأرض، والمطر، والنبات، والبحار، والأنهار، والجبال، والشجر، والدواب.. إلى آخره. وقد تكلم الإسلام عنها فى بدء خلقها وتكلم عنها فى عوارض وجودها، وتكلم عنها فى بعض نهاياتها، وقد عرض لهذه النواحى لا ليعالج أمرها علاجا فنيا تحليليا، فيكون كتاب هيئة، وكتاب حيوان، ولكن عرض لها؛ لأنها دلائل قدرة الله - تبارك وتعالى - وعلائم صنعه الدقيق الحكيم، ولتكون نبراسا يهدى الناس لمعرفة الله(٩).

وهذا الكون جميل المظاهر، جميل المشاعر، صديق للإنسان، وليس عدوا له كما يقول بعض العلماء الطبيعيين الذين يعدون كل كشف لقانون من قوانين الله فى الكون ، وكل تسخير لطاقة من طاقات الكون المذخورة فيه «انتصارا» على الطبيعة وقهرا لها! أو هكذا يعبر ورثة الوثنية الإغريقية والرومانية فى أوربا وأمريكا!.

«ثم إنه كون صديق للحياة والأحياء.. إن الحياة لم تنشأ فى الأرض فلتة عابرة ليس بها من سند فى نظام الكون! وإلا فكيف نشأت فى كون معاد، والكون أكبر منها وأقوى.. وبخاصة أنهم يفترضون أن ليس وراء الكون ووراء الحياة إله، ولا إرادة إلهية أنشأت الكون وأنشأت الحياة! لأن نشأة الحياة فى هذا الكون تكذب هذا الزعم، كما تكذب أن الكون عدو للحياة»(١٠).

وهذا ما تقرره النصوص الكثيرة والمتنوعة فى القرآن الكريم :

﴿ اللَّهُ الَّذِى رَفَعَ السَّمَوَاتِ بِغَيْرِ عَمَدٍ تَرَوْنَهَا ثُمَّ اسْتَوَىٰ عَلَى الْعَرْشِ وَسَخَّرَ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ كُلٌّ يَجْرِى لِأَجَلٍ مُّسَمًّى يُدَبِّرُ الْأَمْرَ يُفَصِّلُ الْآيَاتِ لَعَلَّكُم بِلِقَاءِ رَبِّكُمْ تُوقِنُونَ ﴿٢﴾ وَهُوَ الَّذِى مَدَّ الْأَرْضَ وَجَعَلَ فِيهَا رَوَاسِىَ وَأَنْهَارًا وَمِن كُلِّ الثَّمَرَاتِ جَعَلَ فِيهَا زَوْجَيْنِ اثْنَيْنِ يُغْشِى اللَّيْلَ النَّهَارَ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴿٣﴾ وَفِى الْأَرْضِ قِطَعٌ مُّتَجَاوِرَاتٌ وَجَنَّاتٌ مِّنْ أَعْنَابٍ وَزَرْعٌ وَنَخِيلٌ صِنْوَانٌ وَغَيْرُ صِنْوَانٍ يُسْقَىٰ بِمَاءٍ وَاحِدٍ وَنُفَضِّلُ بَعْضَهَا عَلَىٰ بَعْضٍ فِى الْأُكُلِ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ ﴿٤﴾ ﴾ [الرعد: ٢ - ٤]

وهكذا نرى أن القرآن الكريم لم يتناول الكون المشهود من الناحية الفنية؛ لأن القرآن كتاب للتوجيه، يصل الإنسان بالله، ولو تعرض لهذه النواحى لما انتهى أمره. ومن ناحية أخرى يدرك القرآن ضرورة ترك الحرية للعقل الإنسانى كى ينمو ويتقدم

حتى يدرك مكونات الكون، ويدرك صورها بسبب تدرجه فى قوته واكتماله.. فكلما ارتقى العقل الإنسانى اكتشف ناحية من نواحى الدقة، وجانبا من جوانب القدرة، التى يصعب أن تتجلى للإنسان فى طور واحد من أطوار حياته.

وواجب مناهج التربية والتعليم أن تتناول هذا الجانب من الكون بالدراسة والتفكر والتدبر واكتشاف قوانين الله فيه عن طريق الملاحظة والتجربة. كما أن هذا الجانب من الكون لا يمكن قهره ـ كما يقال ـ وإنما يمكن التلطف معه واستثمار خيراته لخير الناس جميعا.

الكون المغيب:

أما القسم الآخر من الكون، فهو الكون المغيب، أو غير المحسوس، وهو الذى يسمى «عالم الغيب»، فهو عالم لا يدخل فى حدود الكون المادى، الذى يمكن أن ندرك مكوناته بالحواس، ومن هذا العالم الروح، والملائكة، والجن، والملأ الأعلى، والتخاطر عن بعد، وتأويل الأحلام.. إلخ(١١).

وقد أنكر المثاليون والماديون عالم الغيب، فالذين ينكرون «الله» لا يؤمنون بالغيب ولا بالدار الآخرة!.

فهناك شىء اسمه الروح، وهو مكون من مكونات الإنسان، وهو من الله ـ تبارك وتعالى ـ ﴿وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الرُّوحِ قُلِ الرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّي وَمَا أُوتِيتُم مِّنَ الْعِلْمِ إِلاَّ قَلِيلاً (٨٥)﴾ [الإسراء: ٨٥]

ومن الكون غير المرئى الملائكة: ﴿... جَاعِلِ الْمَلائِكَةِ رُسُلاً أُولِي أَجْنِحَةٍ مَّثْنَىٰ وَثُلاثَ وَرُبَاعَ ..(١)﴾ [فاطر: ١]

وهناك من عالم الغيب، الجن، وقد وصفوا بأنهم كانوا يسترقون السمع، وأن فيهم القدرة على تصريف الأمور أكثر من قدرة البشر: ﴿قَالَ عِفْرِيتٌ مِّنَ الْجِنِّ أَنَا آتِيكَ بِهِ قَبْلَ أَن تَقُومَ مِن مَّقَامِكَ وَإِنِّي عَلَيْهِ لَقَوِيٌّ أَمِينٌ (٣٩)﴾ [النمل: ٣٩]

ومن الجن صنف من الشياطين، وأنهم الذين يزينون للناس الأعمال الضارة والمعاصى المهلكة، وعلاقة الجن بإبليس قوية، فإنه كبيرهم، إنهم كانوا يعلمون الكتب المقدسة، وكانوا يوازنون بينها موازنة دقيقة:

﴿قُلْ أُوحِيَ إِلَيَّ أَنَّهُ اسْتَمَعَ نَفَرٌ مِّنَ الْجِنِّ فَقَالُوا إِنَّا سَمِعْنَا قُرْآنًا عَجَبًا (١) يَهْدِي إِلَى الرُّشْدِ فَآمَنَّا بِهِ وَلَن نُّشْرِكَ بِرَبِّنَا أَحَدًا (٢) وَأَنَّهُ تَعَالَىٰ جَدُّ رَبِّنَا مَا اتَّخَذَ صَاحِبَةً وَلا وَلَدًا (٣) وَأَنَّهُ كَانَ يَقُولُ سَفِيهُنَا عَلَى اللَّهِ شَطَطًا (٤)﴾ [الجن: ١ - ٤]

ومن الكون المغيب الملأ الأعلى، ومن عوالم الملأ الأعلى : سدرة المنتهى، والعرش، والكرسى، واللوح المحفوظ، والبيت المعمور.. وغيرها مما لا يعلمه إلا الله :

﴿ مَا كَانَ لِيَ مِنْ عِلْمٍ بِالْمَلَإِ الأَعْلَىٰ إِذْ يَخْتَصِمُونَ ﴿٦٩﴾ ﴾. [ص: ٦٩]

«وأخيرا، فهو كون مسلم طائع لربه، مؤمن عابد لمولاه.. إنه كون ذو روح تعرف ربها الحق، فتستسلم له طائعة، وتسجد له خاشعة، وتسبح له عابدة، وتغار على جلاله، وتنتفض لمهابته، وتغضب للشرك به من بعض البشر الجهال..»(١٢).

﴿ وَلِلَّهِ يَسْجُدُ مَن فِي السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ طَوْعًا وَكَرْهًا وَظِلالُهُم بِالْغُدُوِّ وَالآصَالِ ﴿١٥﴾ ﴾. [الرعد: ١٥]

﴿ تُسَبِّحُ لَهُ السَّمَوَاتُ السَّبْعُ وَالأَرْضُ وَمَن فِيهِنَّ وَإِن مِّن شَيْءٍ إِلاَّ يُسَبِّحُ بِحَمْدِهِ وَلَكِن لاَّ تَفْقَهُونَ تَسْبِيحَهُمْ إِنَّهُ كَانَ حَلِيمًا غَفُورًا ﴿٤٤﴾ ﴾. [الإسراء: ٤٤]

واجب المنهج :

وهكذا تناول القرآن الكريم هذا الكون غير المرئى بإيجاز بليغ دون تعرض لحقائقه، وإن كان قد تعرض لبعض خواصه، فلم يذكر - مثلا - كيف خلق الله الملائكة، ولم يذكر شيئا عن أصل الروح، ولا عن هياكل الملأ الأعلى.

وواجب الباحثين أن يتأدبوا بأدب القرآن، وأن يقفوا عند حد ما جاء به، ولا يتركوا العقل يسبح فيها : ﴿ وَلا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولاً ﴿٣٦﴾ ﴾ [الإسراء: ٣٦]

إن القرآن لم يتناول هذا الجانب المغيب من الكون بالتفصيل؛ لأن القرآن جاء للفائدة، ولا فائدة تعود على البشر من الخوض فى هذا العالم. وإننا نتخاطب بلغتنا، وبحسب ما نعرف، وما نفهم، واللغة عندنا لا تتناول إلا ما يقع فى دائرة المتكلمين بها حسًا ومعنى. فكيف تصور جوانب هذا العالم المغيب وتفصيلاته!؟ إن الخوض فى هذه النواحى لن يوصل إلى شىء سوى الفرقة والجدل.

وعلى مناهج التربية والتعليم أن توطد كل صلات الوحدة وعلاقات الترابط بين الكبار وبين مفردات الكون والحياة من حولهم. فالله الواحد الأحد الفرد الصمد، خلق الكون والإنسان والحياة فى انسجام كامل، فالكون صديق للإنسان إذا عرف نواميسه عن طريق التعلم والمعرفة. وفى عناصر الكون ما يناسب استمرار الحياة ما شاء الله لها أن تستمر. إذا عرف الإنسان ذلك، وتعلم كيف يُكيف بيئته لتناسب هذه

الحياة، فبين الكون والإنسان والحياة صداقة طبعية وانسجام أصيل، وليس عراك مستمر، وصراع مخيف(١٢).

والخلاصة مما سبق أن على مناهج التربية أن تأخذ فى الاعتبار ما يلى :

١ - التأكيد على أن الكون كتاب الله المفتوح، وأنه هو المصدر الثانى من مصادر العلم والمعرفة بعد الوحى.

٢ - التأكيد على أن الكون مخلوق حادث، وليس أزليا، وأنه لم ينشأ من ذات نفسه، بل أنشأه الله بعد أن لم يكن.

٣ - بيان أن الطبيعة مخلوقة لله، وأنه سبحانه نظمها، وخلق فيها قوانينها التى ينبغى أن يجدّ الإنسان فى اكتشافها، ويستغلها فى عمارة الأرض وترقية الحياة.

٤ - التأكيد على أن الكون غيب وشهود، وأن الإيمان بالغيب هو أول صفات المتقين، وأن مكان عالم الغيب يعلمه عالم الغيب وحده.

٥ - التأكيد على أن الإنسان يتعامل مع مفردات عالم الغيب كما أمر الله. ويتعامل مع مفردات عالم الشهادة بالدراسة والبحث واكتشاف قوانين الله فيها وتسخيرها لإعمار الحياة.

٦ - التأكيد على أن «النظريات العلمية» وما تعارف الناس على أنه «حقائق علمية» كلاهما ليس قطعى الدلالة، ولا مطلق الدلالة، بل هى احتمالات راجحة فى أحسن الأحوال.

٧ - التأكيد على أن النصوص القرآنية قطعية الدلالة، ومطلقة الدلالة، ونهائية فى تقرير الحقيقة التى تقررها، ومن ثم لا يجوز أن يستشهد على صدقها بالقوانين والنظريات العلمية المتصلة بالدراسات الكونية.

٨ - التأكيد على أن الكون مقدر ومسخر، ومخلوق بحكمة، ومخلوق لغاية، وأن كل شىء فيه محسوب بحساب دقيق ليؤدى وظيفته، ويحقق الغاية من خلقه.

٩ - التأكيد على أن عنصر الجمال مقصود قصدا فى بناء الكون فى ظواهره، وفى الحياة المبثوثة فيه، وأن إيقاظ حاسة الجمال فى البشر مقصود قصدا فى المنهج القرآنى، وفى الثقافة الإسلامية، وفى مناهج التربية.

١٠ - التأكيد على أن الكون بمفرداته المختلفة صديق للحياة والأحياء، وليس عدوا لها، فقد أعده خالقه لاستقبال الحياة وحضانتها وكفالتها.

١١ ـ التأكيد على أن أقوات الأرض مقدرة فيها منذ خلقها الله، وأن فيها الكفاية، إذا تم استثمار ما فيها بالعلم والعدل وفق منهج الله.

١٢ ـ التأكيد على أن الكون مسلم طائع لربه، مؤمن عابد لمولاه وخالقه، وأنه كون ذو روح تعرف ربها الحق، فتستسلم له طائعة، وتسجد له خاشعة، وتسبح له عابدة، وتغار على جلاله، وتنتفض لمهابته، وتغضب للشرك به من البشر الجهال(١٤).

العلم والمعرفة

مما سبق يتبين لنا أن المعرفة عن طريق الوحى، والمعرفة عن طريق العقل والكون يتكاملان ولا يتعارضان، فالعقل الإنسانى قادر على التفاعل مع الكون والتأمل فيه، والتجريب على الأشياء الموجودة فيه. والمعرفة العقلية الصحيحة لا تقع خارج دائرة المعرفة التى تدعو إليها الشريعة، وصريح المعقول لا يتعارض مع صريح المنقول كما يقول ابن تيمية.

المعرفة الإنسانية كالعلم، وسيلة وليست غاية فى ذاتها. فغاية المعرفة إقدار الإنسان على الإسهام بإيجابية وفاعلية فى عمارة الأرض، وترقية الحياة على ظهرها وفق منهج الله.

والفرق بين العلم والمعرفة ـ كوسائل للتربية ـ يرجع ـ كما يقول الراغب الأصفهانى ـ إلى أن المعرفة تستخدم للدلالة على ما تدرك آثاره وإن لم تدرك ذاته، أما العلم فلا يكاد يطلق إلا على ما تدرك ذاته. ولهذا يقال : إن الإنسان يعرف ربه، ولا يقال : إنه يعلم ربه. فكأن المعرفة تأتى من خلال التعامل غير المباشر بالموضوع المدرك. ومن هنا فإنها تكون أقل دقة من العلم. ولهذا يوصف الحق ـ تبارك وتعالى ـ بأنه «عالم»، ولا يوصف بأنه «عارف». والعلم لا يكون عن جهل، بينما المعرفة قد تسبق بجهل.

والعلم والمعرفة فى منهج التربية لابد أن يسيرا إلى تطبيق عملى. والتطبيق العملى هذا لابد أن يكون فى المربِّى الأسوة، بحيث لا يفهم المربَّى أن هناك علما تحشى به الرؤوس، وهناك سلوك آخر ينفصل عن مبدأ ذلك العلم، فإذا انفصل العلم عن أنماط السلوك المتصلة به، انهدرت قيمة العلم، وانهدمت قيمة المعرفة، وحينئذ يكون الفساد المطبق الذى يصعب، بل يستحيل، علاجه.

مفهوم التعلم :

التعلم هو تغير فى السلوك الإنسانى نتيجة للتعليم بوسائله المختلفة. والتعلم عملية تبدأ بدافع فكرى، أو بحاجة من حاجات النفس الفطرية أو المكتسبة، مادية كانت أو وجدانية. يصاحب ذلك عند الإنسان إحساس بحاجته إلى الاستعانة بهدى الله وعونه. هذا الإحساس، مع الاستعانة بهدى الله، يدفعان الإنسان إلى النشاط، وبذل الجهد المناسب من أجل الوصول إلى إشباع الحاجة أو حل المشكلة، أى من أجل الوصول إلى الفهم، ثم يتعدل السلوك طبقا لهذا الفهم. وهنا نقول : إن الإنسان قد تعلم.

إذن فالتعلم يحدث وفقا للخطوات التالية :

١ - الإحساس بالحاجة، أو المشكلة.

٢ - الاستعانة بهدى الله، وعونه، على قضاء هذه الحاجة أو حل المشكلة.

٣ - بذل الجهد والنشاط المناسبين، أى الأخذ بالأسباب بدقة ومهارة والإحسان فى الأداء.

٤ - الوصول إلى الفهم الذهنى، أو الحل.

٥ - تحويل الفهم الذهنى إلى سلوك عملى فى واقع الحياة.

إسقاط أية خطوة من هذه الخطوات يخل بالعمل كله، ولا يوصل إلى العلم.
ومع ذلك فهناك شرطان أساسيان لحدوث التعلم فى منهج التربية : الأول هو الاستعانة بهدى الله وعونه، فإن الشعور والاتجاه لدى الإنسان يدفعه إلى التعرف على موجهات المنهج الإلهى فى العمل والنشاط، فيسهل العمل، ويتم الفهم. والشرط الثانى لحدوث التعلم هو تطبيق الفرد وممارسته لما وعى وفهم، يقول - سبحانه - فى وصف المتقين : ﴿الٓمٓ ﴿١﴾ ذَٰلِكَ الْكِتَابُ لَا رَيْبَ فِيهِ هُدًى لِّلْمُتَّقِينَ ﴿٢﴾ الَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِالْغَيْبِ وَيُقِيمُونَ الصَّلَاةَ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنفِقُونَ ﴿٣﴾﴾ [البقرة: ١ - ٣]. فالمتقون لا يوصفون بهذا الوصف إذا لم يتحول إيمانهم إلى حركة ونشاط فى واقع الأرض.

وسائل التعلم :

أما الوسائل والمناشط التى تؤدى إلى العلم فهى أربع، وهى من البسيط إلى المعقد على النحو التالى :

الوسيلة الأولى : هى الأخذ بما يرد على ألسنة الناس، والاعتقاد بأنه الحق، وهذا هو أسلوب العوام من البشر.

والوسيلة الثانية : هى الخبرة المباشرة، وتسمى أحيانا بأسلوب التعلم الفطرى. وبها يتعلم الإنسان عن طريق المحاولة والخطأ، والعمل، والملاحظة والتجربة، واستخدام الحواس : ﴿ وَاللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالأَبْصَارَ وَالأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ ﴿٧٨﴾ ﴾ [النحل: ٧٨]

والوسيلة الثالثة : الخبرة غير المباشرة، ويسميها الغزالى «التفكير»، ويحدث إذا غلب نور العقل على أوصاف الحس، وهنا يستغنى المتعلم بقليل من التفكير عن كثير من إدراكات الحواس.

الوسيلة الرابعة : هى «الإلهام». والإلهام هو تنبيه الله للنفس البشرية، وإلهامها بالأفكار والعلاقات على قدر صفاتها وقبولها وقوة استعدادها. ومقدار سعيها، وتعلم الإنسان عن طريق الإلهام واضح لا يحتاج إلى دليل فى قوله تعالى : ﴿ .. وَاتَّقُوا اللَّهَ وَيُعَلِّمُكُمُ اللَّهُ .. ﴿٢٨٢﴾ ﴾ [البقرة: ٢٨٢] فالآية دعوة صريحة إلى المؤمنين بتقوى الله، فهو الذى يعلمهم ويرشدهم، وأن تقواه تفتح قلوبهم للمعرفة، وتهيئ عقولهم للتعلم.

ويؤكد هذا الأسلوب أيضا، قول الحق تبارك وتعالى : ﴿ وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا ﴿٧﴾ فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا ﴿٨﴾ ﴾ [الشمس: ٧، ٨]. فالإلهام إذن وسيلة من وسائل الإنسان عن طريق القوة الكامنة التى أودعها الله فى النفس لتوجيه استعداداتها وطاقاتها المدركة إلى طريق الخير أو إلى طريق الشر سواء.

التطبيق هو غاية العلم والمعرفة :

إن حديث: «من قال لا إله إلا الله دخل الجنة»، حديث صحيح، لكن حقيقة «لا إله إلا الله» التى تُدخل الجنة، هى صلتها التى لا تنفصم عن الحكم بما أنزل الله، وتطبيق شريعة الله ومنهجه، ولذلك كان من أنواع الشرك التحاكم إلى غير شريعة الله.

وكان الوحى قاطعا فى رده على المنافقين : إن كنتم مؤمنين حقا فآية إيمانكم هى تنفيذ أحكام الله : ﴿ فَلا وَرَبِّكَ لا يُؤْمِنُونَ حَتَّىٰ يُحَكِّمُوكَ فِيمَا شَجَرَ بَيْنَهُمْ ثُمَّ لا يَجِدُوا فِي أَنفُسِهِمْ حَرَجًا مِّمَّا قَضَيْتَ وَيُسَلِّمُوا تَسْلِيمًا ﴿٦٥﴾ ﴾ [النساء: ٦٥]

وينعى القرآن على فئة من المؤمنين يقولون ما لا يفعلون، ويصف هذا السلوك بأنه ممقوت عند الله : ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لا تَفْعَلُونَ ۝ كَبُرَ مَقْتًا عِندَ اللَّهِ أَن تَقُولُوا مَا لا تَفْعَلُونَ ۝ ﴾ [الصف: ٢، ٣].

إن منهج التربية الرشيد لا توجد فيه تلك الفجوة المعهودة بين العلم والعمل، أو بين المثال والواقع، أو بين النظرية والتطبيق. فلابد أن تكون المناهج نظرية وعملية معا، وأن ترتبط مناهج الرجال بالورش والمصانع والمزارع، وأن ترتبط مناهج البنات بإدارة البيوت، ومدارس البنات، ورياض الأطفال، ومستشفيات أمراض النساء، وبذلك يتعلم الجميع حيث يعملون، ويعملون حيث يتعلمون.

إن العلم فى منهج التربية هو معرفة قوانين الله فى الكون، وتطبيقاتها فى عمارة الأرض، فالعلم الصحيح - إذن - هو الذى يؤدى إلى معرفة الله، وهذا العلم فريضة مقدسة : «طلب العلم فريضة على كل مسلم» (رواه ابن ماجه). وبذل الجهد فى طلب العلم جهاد، أى عبادة، «من سلك طريقا يطلب فيه علما سهل الله له طريقا إلى الجنة» (رواه مسلم).

نحن إذن حيال منهج فذ، فريد، شامل، متكامل لتربية الإنسان كله: جسمه وعقله ووجدانه، تربية شاملة متكاملة، تربية الإنسان القوى القادر على الإسهام فى عمارة الحياة وترقيتها. الإنسان التواق إلى العدل، المناضل من أجل الظفر بالحرية، الذى تحركه الأشواق إلى الخير، والحق، والجمال، الإنسان الذى يعمر قلبه الإيمان، وحب الآخرين، والرغبة فى إسعادهم، الإنسان الذى يتحدى الخطر والفقر، ويقتحم المجهول فى جسارة مستعينا بالله، ليصوغ لنفسه وللناس عالما أفضل.

إن ذلك المنهج الذى يربى الإنسان الموصول القلب دائما بالله، الذى يربط بين الدنيا والآخرة، كما يربط بين ملكوت الأرض بملكوت السماء.. ذلك المنهج هو هويتنا التربوية، لأنه وسيلتنا إلى تحقيق هويتنا الكلية، وهى أن نكون مسلمين حقا.

إن تطبيق هذا المنهج، حسب المفهوم السابق، يتطلب - بصورة أساسية - وبإيجاز شديد - مجموعة من الإجراءات لعل أهمها ما يأتى :

أولا : إعادة تصميم مناهج التربية فى جميع مراحل التعليم العام بطريقة تتكامل فيها العلوم الشرعية - التى تشكل محورا ثابتا - مع العلوم الإنسانية والكونية. كما تتكامل كل هذه العلوم مع طبيعة المتعلمين فى كل مرحلة تعليمية من حيث مطالبهم وحاجاتهم ونوعية المشكلات التى يواجهونها فى حياتهم.

ثانيا : إعادة تصميم مناهج العلوم الطبيعية والرياضيات والتاريخ والجغرافيا، والسياسة والاقتصاد والفنون والآداب بحيث تسهم فى إدراك الناشئة لقوانين منهج الله فى الكون وتطبيقاتها فى واقع الحياة.

إن الفصل التعسفى بين العلوم الشرعية على أساس أنها علوم للدين، وبين العلوم الأخرى على أساس أنها علوم للدنيا، قد أحدث كثيرا من الخلط والتشويش والمتاعب التى تعانى منها الأجيال الحالية، فالإسلام نظام يحكم الحياة. والعلم فى هذا النظام هو العلم بقوانين الله فى الكون وتطبيقاتها فى واقع الأرض، فسواء كانت هذه القوانين لحكم وتوجيه سلوك الإنسان أم كانت لحكم العلاقات بين سائر مكونات الكون، فهى كلها صادرة من الله، وهى كلها جزئيات فى نظام متماسك لايمكن أن يختل.

ليس من المعقول - إذن - تدريس هذه العلوم بشكل يصب فى أذهان الناشئة تصورا للحياة والأحياء، خاليا من كل أثر لله وللقدرة الإلهية. فهذا قد يعنى لدى الكثيرين منهم انفصال الدين عن الحياة، لأن ما تغرسه علوم العقيدة والشريعة، تقتلعه العلوم الأخرى.. وتظل الناشئة فى تيه شديد!

ثالثا : إنشاء مدارس للدراسات العليا، تنطلق من التصور الإسلامى للكون والإنسان والحياة فى توجيه كل البحوث والدراسات لتشخيص المشكلات وعلاجها فى مختلف الأقطار الإسلامية والعربية. أما الاستمرار فى إرسال الباحثين والدارسين إلى الجامعات الأمريكية والغربية لدراسة العلوم والفنون والآداب والعلوم الإنسانية عموما فهو استمرار فى سياسة التغريب القائمة التى نعانى من آثارها فى مجمل حياتنا عامة، وفى حياتنا الثقافية والتربوية الخاصة.

إن الإسلام لا يتسامح : «أن يتلقى المسلم أصول عقيدته ولا مقومات تصوره، ولا تفسير قرآنه وحديثه وسيرة نبيه، ولا منهج تاريخه وتفسير نشاطه ولا مذهب مجتمعه، ولا نظام حكمه، ولا منهج سياسته، ولا موجبات فنه وأدبه وتعبيره... من مصادر غير إسلامية، ولا أن يتلقى (فى كل هذا) عن غير مسلم يثق فى دينه وتقواه».

﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِن تُطِيعُوا فَرِيقًا مِّنَ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ يَرُدُّوكُم بَعْدَ إِيمَانِكُمْ كَافِرِينَ ﴿١٠٠﴾﴾. [آل عمران: ١٠٠]

والواقع أن الإسلام يفرق فى هذا الأمر بين نوعين من العلوم : العلوم التى تتصل بتفسير النشاط الإنسانى كله : كالفنون والآداب والعلوم الإنسانية والتربوية عموما، فهذه يجب على المسلم ألا يتلقاها إلا على يد مسلم يوثق فى علمه ودينه.

أمـا مـا يردده بعض مـفكرينا من آن لآخـر، من أن الفنون والآداب يجب أن تدرس كفنون جميلة فى حد ذاتها، دون ربطها بالعقائد والأخلاقيات، فهذا رأى غير مقبول، فلا يجب أن نعترف بنظريات «العلم للعلم» و«الفن للفن». فالعلوم والفنون ما هى إلا وسائل وأدوات خلقها الله ليتعلمها الإنسان ويستخدمها فى عمارة الأرض وترقيتها وفق منهج الله.

أمـا العلوم البحتة كعلوم الكيمياء والفيزياء والأحياء وعلوم الصناعة والزراعة..إلخ فالأصل أن يسعى المجتمع المسلم لتوفير الكفايات فيها، باعتبار تعلمها فرض كفاية. فإذا لم يوفر الكفايات أثم المجتمع كله، وإلى أن تتوفر الكفايات فى هذا الميدان فإن للمسلم أن يتلقى هذه العلوم عن المسلم وغير المسلم.

وليس معنى ما تقدم أننى أدعو إلى الانغلاق، لكنه الانفتاح الذى ينشد الحكمة ويزن كل شىء وفقا لمعايير وقواعد منهج الله.

العلم والمعرفة وقيادة الإنسانية :

إن الإسلام هو النظام الذى يحكم الحياة. وقد أنزله الله سبحانه لتكون له السيادة، وتحكم به الأرض. لكن سنة الله فى الكون تقتضى أن يسود الإسلام ويحكم العالم، حينما يكون المسلمون أقدر من غيرهم على عمارة الأرض وترقية الحياة على ظهرها بالكشف عن سنن الله وقوانينه فى الكون، التى هى العلم، ومعرفة تطبيقاتها فى واقع الحياة، التى نعبر عنها بالتقانة. وحينما يكون المسلم مثلا يحتذى فى الأخلاق والسلوك.. عندئذ يكون المسلمون قلب العالم، وقادة القافلة الإنسانية، هذا ما حدث.. وما نرجو أن يحدث مرة أخرى.. سنة الله، ولن تجدوا لسنة الله تبديلا.

إذن، فالعلاقة قوية بين استخدام قوى الإدراك الظاهرة والخفية التى أودعها الله فى الإنسان، للكشف عن سنن الله فى الكون، وتطبيقاتها فى وقاع الحياة - التى نعبر عنها بالعلم والتطبيقات التقنية - وبين قيادة القافلة الإنسانية أو السير تبعا لذيلها.

﴿ وَاللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالأَبْصَارَ وَالأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ ﴿٧٨﴾ ﴾ [النحل: ٧٨]

إن هذه العلاقة تكمن - كما يقول الأستاذ أبو الأعلى المودودى - فى سر هذه الكلمات الثلاث : «السمع» و«البصر» و«الفؤاد». إن هذه الكلمات لم ينزل بها الوحى فى كتاب الله لتعنى فقط مجرد القدرة على السمع والرؤية والتفكير، لأن «السمع»

معناه هنا استخدام هذه الطاقة بفاعلية وكفاءة لإحراز العلم والمعرفة التى اكتسبها الآخرون. و«البصر» معناه تنميتها بما يضاف إليها من ثمرات الملاحظة والتجربة والبحث، و«الفؤاد» معناه تنقيتها من أدرانها وأوشابها، ثم استخلاص النتائج منها، وتقويمها وترقيتها.

إن هذه القوى الثلاث : السمع والبصر والفؤاد، إذا ما تضافرت بعضها إلى بعض، نجم عنها ذلك العلم، وتلك المعرفة اللذان مَنَّ الله بهما على بنى آدم، وبهما استطاع أن يتعامل مع سائر المخلوقات ويسخرها لإرادته.

ولو أردت التعمق فى تأمل هذه الحقيقة لاهتديت فى النهاية إلى أن هؤلاء الذين لا يستخدمون هذه القوى، أو يستخدمونها فى حدود ضيقة، هم الذين كتب عليهم العيش فى حالة من التأخر والانحطاط تحت كنف الآخرين وسلطانهم، أما الذين يوظفون هذه القوى بكفاءة وفاعلية، فهم الذين يظفرون بالسيادة والسيطرة وهم الذين يصبح لهم حق قيادة البشرية وتوجيهها(١٥).

ومجمل القول «أن زعامة الجنس البشرى والأخذ بقياده إلى الخير أو إلى الشر، إلى لجنة أو إلى النار، من نصيب هؤلاء الذين يتفوقون على سواهم فى الانتفاع بنعم السمع والبصر والفوآد، تلك سنة الله، {ولن تجد لسنة الله تبديلا} ولا تحويلا. وأيما جماعة من البشر - بغض النظر عن كونها مؤمنة أو كافرة - تحقق الغاية من هذه المنح الإلهية، فإنها تتولى عامة غيرها من الشعوب التى تجبر على الطاعة والإذعان.

والسؤال الآن هو : ما حقيقة هذه القوى : السمع والبصر والفؤاد؟ وما طبيعتها؟ وما فائدتها؟ وكيف يمكن تربيتها وتدريبها وصقلها لدى الإنسان المعاصر صغيرا كان أو كبيرا، حتى يتمكن من استخدامها بكفاءة وفاعلية فى عمارة الأرض وترقية الحياة؟ ن هذه الإجابة عن هذه الأسئلة هى مهمة مناهج التربية عامة، ومناهج اللغات واللسانيات على وجه الخصوص.

ومما سبق يمكن إجمال ما يجب أن تراعيه مناهج التربية فيما يلى :

١ - التأكيد على أن المعرفة عن طريق الوحى أو عنت طريق العقل وللكون يتكاملان ولا يتعارضان، فصريح المعقول لا يتعارض مع صريح المنقول.

٢ - التأكيد على أن المعرفة كالعلم، وسيلة وليست غاية فى ذاتها، وأن غاية العلم والمعرفة هى إعمار الأرض وترقية الحياة وفق منهج الله.

٣ - التأكيد على أن غاية العلم والمعرفة التطبيق فى واقع الحياة، إلا انهدمت

قيمة العلم وانهدرت قيمة المعرفة.

٤ - التأكيد على أن العلم الذى لا ينفع والمعرفة النظرية التى لا تقبل التطبيق لا يجب أن تتضمنها مناهج التربية؛ لأن فى ذلك إضاعة للجهد ولوقت والمال.

٥ - التأكيد على أن التعلم إنما يحدث إذا أحس الإنسان بحاجة أو بمشكلة، فاستعان بهدى الله، وأخذ بالأسباب المناسبة، ووصل إلى الفكرة، فحولها إلى تطبيق عملى.

٦ - التأكيد على مصممى مناهج التربية بضرورة تحديد مصادر المعرفة وأسس المنهج قبل البدء فى عملهم؛ لأنهم إما أن يكونوا مؤمنين بأن الوحى والكون ما مصدر المنهج، وإما أن يقصروا مصادر المنهج على الكون فقط، فكل ذلك سينعكس بالضرورة على تحديدهم لأهداف المنهج، واختيارهم لمحتواه وتنظيمهم لهذا المحتوى، واختيارهم لطرائق وأساليب التدريس والتقوسم والتطوير المناسبة.

هوامش الفصل الثانى

١ ـ محمد قطب : منهج الفن الإسلامى، بيروت، دار الشرق، ١٤٠٣هـ ـ ١٩٨٣م، ص ١٦.

٢ ـ على أحمد مدكور : نظرية المناهج العامة، عمان، دار الفرقان، ١٩٩١، ص ٢٣٣ ـ ٢٣٥.

٣ ـ سيد قطب : مقومات التصور الإسلامى، مرجع سابق، ص ٨١.

٤ ـ المرجع السابق : ص ٤٣.

٥ ـ سيد قطب : فى ظلال القرآن، مرجع سابق، ص ٢٨٨٤ ـ ٢٨٨٥.

٦ ـ سيد قطب : مقومات التصور الإسلامى، مرجع سابق، ص ٣٢٠.

٧ ـ انظر المرجع السابق، ص ٣٢٢ ـ ٣٢٤.

٨ ـ المرجع السابق، ص ٣٢٩.

٩ ـ حسن البنا : حديث الثلاثاء، القاهرة، مكتبة القرآن، سجلها وأعدها للنشر أحمد عيسى عاشور، بدون تاريخ، ص ٣٤ ـ ٤٥.

١٠ ـ المرجع السابق، ص ٣٤٣.

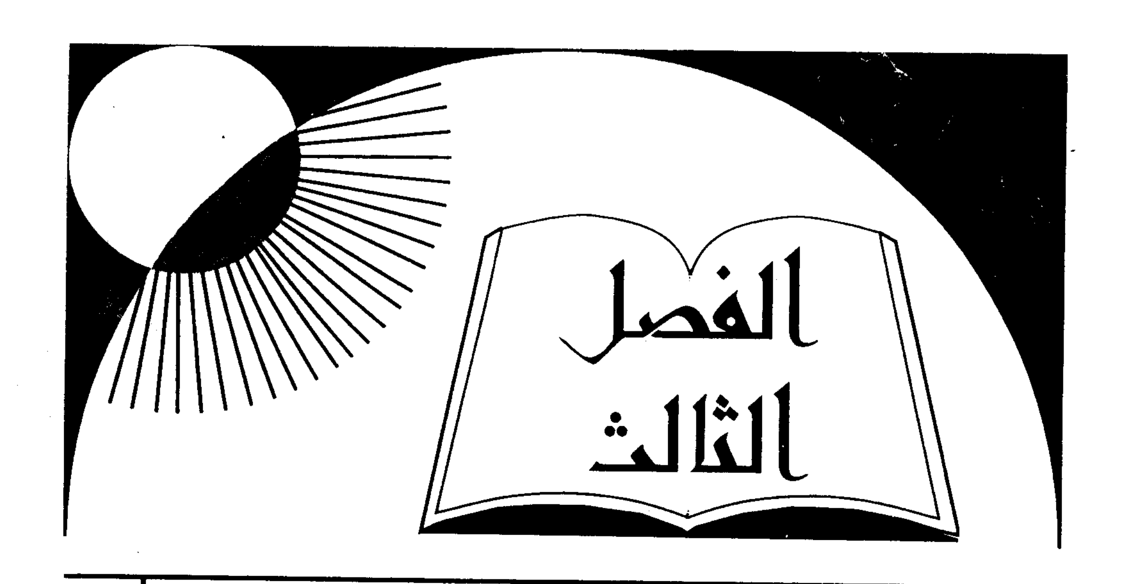
١١ ـ المرجع السابق، ص ٣٢.

١٢ ـ سيد قطب : مقومات التصور الإسلامى، مرجع سابق، ص ٣٤٨ ـ ٣٤٩.

١٣ ـ انظر فصل : «حقيقة الكون» فى كتاب «مقومات التصور الإسلامى، والمرجع السابق.

١٤ ـ المرجع السابق.

١٥ ـ أبو الأعلى المودودى : المنهج الإسلامى الجديد للتربية والتعليم، جمعه وقدم له وعلق عليه محمود مهدى الإسلامبولى، ط٢، بيروت، المكتب الإسلامى، ١٤٠٢هـ ١٩٨٢م، ص ٧.



الطبيعة الإنسانية وطبيعة المتعلم

The Nature of Man

- الإنسان والفطرة الإنسانية
- مكونات النفس الإنسانية
- قواعد الفطرة الإنسانية
- دوافع السلوك.
- الحاجات الإنسانية
- النمو والتعلم
- واجبات المنهج نحو الطبيعة الإنسانية وطبيعة المتعلم.

الفصل الثالث
الطبيعة الإنسانية

الإنسان والفطرة الإنسانية :

الإنسان عبد الله، وسيد الكون، وهو مخلوق من طين الأرض، وفيه نفخة علوية من روح الله، فالإنسان هو هذان العنصران المختلفان، مترابطان ممتزجان فى كيان كلى واحد :

﴿ وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلائِكَةِ إِنِّي خَالِقٌ بَشَرًا مِّن صَلْصَالٍ مِّنْ حَمَإٍ مَّسْنُونٍ ﴿٢٨﴾ فَإِذَا سَوَّيْتُهُ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِن رُّوحِي فَقَعُوا لَهُ سَاجِدِينَ ﴿٢٩﴾ ﴾ [الحجر: ٢٨، ٢٩]

وهو كائن من كائنات الملأ الأعلى، لأن إنسانيته لم تتكون ولم تتشكل إلا بعد أن نفخ الله فيه من روحه. فقد نشأ فى الملأ الأعلى. ثم هبط على الأرض اختيارا : ﴿ قَالَ اهْبِطَا مِنْهَا جَمِيعًا بَعْضُكُمْ لِبَعْضٍ عَدُوٌّ فَإِمَّا يَأْتِيَنَّكُم مِّنِّي هُدًى فَمَنِ اتَّبَعَ هُدَايَ فَلا يَضِلُّ وَلا يَشْقَىٰ ﴿١٢٣﴾ وَمَنْ أَعْرَضَ عَن ذِكْرِي فَإِنَّ لَهُ مَعِيشَةً ضَنكًا وَنَحْشُرُهُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ أَعْمَىٰ ﴿١٢٤﴾ ﴾ [طه: ١٢٣، ١٢٤]

وقد عقدت له الخلافة فى الأرض ليعمرها ويرقيها وفق منهج الله : ﴿ وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الأَرْضِ خَلِيفَةً .. ﴿٣٠﴾ ﴾ [البقرة: ٣٠]

وهو معان من الله على القيام بحق الخلافة، فالكون كله مسخر له :

﴿ وَسَخَّرَ لَكُم مَّا فِي السَّمَوَاتِ وَمَا فِي الأَرْضِ جَمِيعًا مِّنْهُ .. ﴿١٣﴾ ﴾

[الجاثية: ١٣]

﴿ أَلَمْ تَرَوْا أَنَّ اللَّهَ سَخَّرَ لَكُم مَّا فِي السَّمَوَاتِ وَمَا فِي الأَرْضِ وَأَسْبَغَ عَلَيْكُمْ نِعَمَهُ ظَاهِرَةً وَبَاطِنَةً وَمِنَ النَّاسِ مَن يُجَادِلُ فِي اللَّهِ بِغَيْرِ عِلْمٍ وَلا هُدًى وَلا كِتَابٍ مُّنِيرٍ ﴿٢٠﴾ ﴾ [لقمان: ٢٠]

وهو أكرم خلق الله على الله :

﴿ وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُم مِّنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلاً ﴿٧٠﴾ ﴾ [الإسراء: ٧٠]

ولأن الإنسان كريم على الله، ومعقودة له خلافة الأرض، فهو محسوب حسابه في تصميم الكون قبل أن يكون : ﴿ وَأَلْقَىٰ فِي الأَرْضِ رَوَاسِيَ أَن تَمِيدَ بِكُمْ وَأَنْهَارًا وَسُبُلاً لَّعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ ﴿١٥﴾ ﴾ [النحل: ١٥]

﴿ أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ سَخَّرَ لَكُم مَّا فِي الأَرْضِ وَالْفُلْكَ تَجْرِي فِي الْبَحْرِ بِأَمْرِهِ وَيُمْسِكُ السَّمَاءَ أَن تَقَعَ عَلَى الأَرْضِ إِلاَّ بِإِذْنِهِ إِنَّ اللَّهَ بِالنَّاسِ لَرَءُوفٌ رَّحِيمٌ ﴿٦٥﴾ ﴾ [الحج: ٦٥]

﴿ إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ وَاخْتِلافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ وَالْفُلْكِ الَّتِي تَجْرِي فِي الْبَحْرِ بِمَا يَنفَعُ النَّاسَ وَمَا أَنزَلَ اللَّهُ مِنَ السَّمَاءِ مِن مَّاءٍ فَأَحْيَا بِهِ الأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَبَثَّ فِيهَا مِن كُلِّ دَابَّةٍ وَتَصْرِيفِ الرِّيَاحِ وَالسَّحَابِ الْمُسَخَّرِ بَيْنَ السَّمَاءِ وَالأَرْضِ لآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ ﴿١٦٤﴾ ﴾ [البقرة: ١٦٤]

﴿ إِنَّ اللَّهَ فَالِقُ الْحَبِّ وَالنَّوَىٰ يُخْرِجُ الْحَيَّ مِنَ الْمَيِّتِ وَمُخْرِجُ الْمَيِّتِ مِنَ الْحَيِّ ذَلِكُمُ اللَّهُ فَأَنَّىٰ تُؤْفَكُونَ ﴿٩٥﴾ فَالِقُ الإِصْبَاحِ وَجَعَلَ اللَّيْلَ سَكَنًا وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ حُسْبَانًا ذَلِكَ تَقْدِيرُ الْعَزِيزِ الْعَلِيمِ ﴿٩٦﴾ وَهُوَ الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ النُّجُومَ لِتَهْتَدُوا بِهَا فِي ظُلُمَاتِ الْبَرِّ وَالْبَحْرِ قَدْ فَصَّلْنَا الآيَاتِ لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ ﴿٩٧﴾ ﴾ [الأنعام: ٩٥ - ٩٧]

والإنسان - كما أسلفنا - يكون فى أرفع مقاماته، وفى خير حالاته، حين يحقق مقام العبودية لله. إذ إنه - فى هذه الحالة - يكون فى أقوم حالات فطرته، وأحسن حالات كماله، وأصدق حالات وجوده(١).

والبشر جيمعا من أصل واحد : ﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُم مِّن نَّفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالاً كَثِيرًا وَنِسَاءً .. ﴿١﴾ ﴾ [النساء: ١]

ولقد خلق الله البشر أمما، وقبائل، وشعوبا؛ ليتعارفوا، ويتعاونوا، لا ليتنافروا ويتناحروا ﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ ﴿١٣﴾ ﴾ [الحجرات: ١٣]

والعقل الإنساني هو مناط التكليف، وهو شرف الإنسان وامتيازه، وقدرة الإنسان على التفكير والاختيار، هى التى أهلته لهذا الاستخلاف، ولحمل مسئولية تنفيذ منهج الله فى الأرض. فالعقل هو مناط التكليف والمسئولية.

الحرية فطرة :

والعقيدة هى رابطة التجمع الإنسانى الرئيسية، وليس الجنس، ولا القوم، ولا اللغة، ولا الأرض، ولا اللون، ولا الطبقة الاجتماعية أو المصالح السياسية أو الاقتصادية؛ ذلك لأن العقيدة مرتبطة بحرية الإنسان واختياره وإرادته، أما روابط القوم، والأرض أو اللحم، والدم، والطين، فلا إرادة للإنسان فيها. فالإنسان ليس حرا فى اختيار بلده أو أهله وقومه، ولكنه حر تماما فى اختيار عقيدته وفكرته ومنهجه.

والإنسان حر لأنه مسئول، فالحرية والمسئولية وجهان لعملة واحدة، فالحرية تستلزم المسئولية، والمسئولية تستلزم الحرية.

وحرية الإنسان ليست حقا من حقوقه، يمكن أن يمنح له أو يمنع عنه، وإنما هى فطرة فى طبيعته، وجزء من إنسانيته، بها يصير إنسانا مسئولا، وبدونها يهبط إلى درجات أدنى بكثير من الحيوان، فهو حر حتى فى العقيدة التى يؤمن بها : ﴿ ..فَمَن شَاءَ فَلْيُؤْمِن وَمَن شَاءَ فَلْيَكْفُرْ ..﴿٢٩﴾ ﴾ [الكهف: ٢٩]، ﴿كُلُّ امْرِئٍ بِمَا كَسَبَ رَهِينٌ ﴿٢١﴾ ﴾ [الطور: ٢١] ﴿وَلَا تَزِرُ وَازِرَةٌ وِزْرَ أُخْرَىٰ﴿١٨﴾ ﴾ [فاطر: ١٨]

وقد عبر سيدنا عمر بن الخطاب - رضى الله عنه - عن فطرة الحرية فى الطبيعة الإنسانية، عندما قال : «متى استعبدتم الناس، وقد ولدتهم أمهاتهم أحرارا؟!».

إن الحرية من أثمن ما جاء به الإسلام، فالتوحيد قرين التحرير، وشهادة «لاإله إلا الله» إعلان عن ميلاد الإنسان الحر فى هذا الكون الذى يسجد لله وحده، ويخشى الله وحده، ومن هذا المنطلق فإن الاستبداد يصبح قرين الشرك، لأنه يحيل الناس عبيدا لآلهة من البشر، ويدفعهم إلى السجود لغير الله!.

الشعور بألوهية الله شعور فطرى :

وشعور الإنسان بألوهية الله، وبوجود الله الواحد الأحد هو شعور فطرى مستقر فى أساس تكوينه، فالإنسان فى تكوينه نفخة من روح الله، وعلاقته بخالقه هى علاقة المخلوق بخالقه الرحمن الرحيم، وهى علاقة لا يستطيع أى مخلوق دفعها، أو الحياد عنها(٢).

فشعور الإنسان بوجود الله خالقه، هو قانون من قوانين وجوده الروحى، وضرورة من ضروراته التى لا يستطيع أن يتخلى عنها، فحاجة الإنسان إلى الإيمان بالله كحاجته إلى التنفس، وإلى الطعام والشراب، والراحة، فإذا كانت حاجاته هذه قانونا من قوانين وجوده المادى، فإن إيمانه بالله الخالق، الرحمن، الرحيم، هو قانون من قوانين وجوده الروحى، وضرورة من ضروراته.

إذن. فشعور الإنسان بوجود الله فطرة، فى الطبيعة الإنسانية : ﴿ فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا فِطْرَتَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لا يَعْلَمُونَ (٣٠) ﴾ [الروم: ٣٠]

فالإيمان بالله، والشعور بوجود الله، فطرة مستكنة فى الطبيعة الإنسانية، أصلها الروح التى هى جزء فى كل تكوينه، وهى شىء من روح الله.

ولذلك لا غرابة أن نجد الإنسان يلجأ إلى الله حين ييأس من كل الأسباب الظاهرة، حين يمسه الضر، وحين ييأس من حوله وقوته، ومن حول الناس وقوتهم، فهذا اللجوء هو هتاف تهتف به الفطرة الإنسانية من جوانب نفسه.. أن يلجأ إلى الله: ﴿ وَإِذَا مَسَّكُمُ الضُّرُّ فِي الْبَحْرِ ضَلَّ مَن تَدْعُونَ إِلاَّ إِيَّاهُ (٦٧) ﴾ [الإسراء: ٦٧]

﴿ .. حَتَّىٰ إِذَا كُنتُمْ فِي الْفُلْكِ وَجَرَيْنَ بِهِم بِرِيحٍ طَيِّبَةٍ وَفَرِحُوا بِهَا جَاءَتْهَا رِيحٌ عَاصِفٌ وَجَاءَهُمُ الْمَوْجُ مِن كُلِّ مَكَانٍ وَظَنُّوا أَنَّهُمْ أُحِيطَ بِهِمْ دَعَوُا اللَّهَ مُخْلِصِينَ لَهُ الدِّينَ لَئِنْ أَنجَيْتَنَا مِنْ هَذِهِ لَنَكُونَنَّ مِنَ الشَّاكِرِينَ (٢٢) ﴾ [يونس: ٢٢]

ضرورة دراسة الفطرة الإنسانية :

إن التقدم العلمى الهائل فى علوم الطبيعة والكيمياء والفلك وعلوم الجماد عموما يتسم بعدة أمور، أهمها ما يلى :

أنه لا يتبع أية خطة معينة، إنه يتطور دون إدراك للنتائج المترتبة عليه إنسانياً.

أنه لا يتحرك تبعا للرغبة فى تحسين أحوال البشر.

أنه لا تحكمه قيم من خارجه.

إن هذا التقدم العلمى الهائل فى علوم الجماد قد تزامن مع تقدم علمى بطىء، لم يكد يتعدى كثيرا حد الجهل فى دراسة علوم الإنسان والطبيعة الإنسانية، أو العلوم الحيوية عموما. وقد تمخض هذا عن حضارة إنسانية معاصرة، زودت الناس بكل وسائل الحياة الحديثة، لكنها أهدرت ـ فى نفس الوقت ـ القيم الخلقية، وأخفقت فى النهوض، بالمستويات الروحية والأدبية والعقلية لعامة الناس وخاصتهم.

فكيف أمكن الحصول على هذه النتيجة المتناقضة؟

إن الإجابة البسيطة عن هذا السؤال تجيء على لسان أحد علماء هذه الحضارة والمشاركين فى صنعها، هو «ألكسيس كاريل» حيث يقول : «إن الحضارة الحديثة تجد نفسها فى موقف صعب؛ لأنها لا تلائمنا، فقد أنشئت دون أية معرفة بطبيعتنا الحقيقية؛ إذ إنها تولدت من خيالات الاكتشافات العلمية، وشهوات الناس، وأوهامهم، ونظرياتهم ورغباتهم، وعلى الرغم من أنها أنشئت بمجهوداتنا إلا أنها غير صالحة بالنسبة لحجمنا وشكلنا»

لقد أدى تطبيق الاكتشافات العلمية إلى تغيرالعوالم المادية والعقلية بصورة هائلة. لكن التأثير التعس لهذه التغيرات إنما هو نتيجة لأنها نمت وتطورت دون أدنى تفكير فى فطرتنا.

«لقد أهمل تأثير المصنع على الحياة الفسيولوجية والعقلية للعمال إهمالا تاما عند تنظيم الحياة الصناعية. إذ إن الصناعة العصرية تنهض على مبدأ : «الحد الأقصى من الإنتاج بأقل التكاليف»، حتى يستطيع فرد أو مجموعة من الأفراد أن يحصلوا على أكبر مبلغ مستطاع من المال، وقد اتسع نطاقها دون أى تفكير فى طبيعة البشر الذين يديرون الآلات، ودون اعتبار للتأثيرات التى تحدثها طريقة الحياة الصناعية التى يفرضها المصنع على الأفراد وأحفادهم..»(٣)

وتشكل التقانات الحديثة فى مجالات نقل واستزراع الأنسجة والأعضاء البيولوجية، وتلقيح البويضات فى الأنابيب، أو زرع الأجنة بالأرحام، والتلقيح الصناعى، والعلاج الجينى، وتجارب اختبار فاعلية العقاقير المستحدثة وغيرها، آفاقا جديدة لدعم صحة الإنسان ومقومات استمرارية حياته على الأرض، إلا أنه تجدر الإشارة إلى ما ينطوى على العبث بالمجين البشرى، وطمس معالم تأصيل الأنساب من تهديد خطير للجنس البشرى، ومعالمه الأسرية. كما تجدر الإشارة إلى بعض الممارسات الطبية الدوائية التى تتعارض مع الأسس الأخلاقية للمهن الطبية التى يجدر الالتزام بها، الأمر الذى تترب عليه مشكلات أخلاقية خطيرة وافتئات على قوانين الفطرة، الأمر الذى أدى إلى إثارة الجدل حول مدى أحقية الطبيب فى الإنهاء العمرى لحياة المرضى اليائسين من الشفاء بعد الحصول على الموافقة منهم أو من ذويهم، وحول مفهوم الموت! أهو توقف جذع المخ والغيبوبة الطويلة، أم توقف نبض القلب..؟!(٤)

إن الإنسان يجب أن تعلو قيمته على كل شىء، كما يجب أن يكون مقياسا لكل شىء، لكن الواقع عكس ذلك، فهو غريب فى العالم الذى ابتدعه؛ لأنه لم يستطع

تنظيم العالم وفقا لطبيعته، لأنه لا يملك معرفة علمية دقيقة بفطرته التى فطره الله عليها.

وصفوة القول : إن التقدم الهائل الذى أحرزته علوم الجماد على علوم الحياة هو إحدى الكوارث التى تعانى منها الإنسانية، إذ ليس هناك ما يحميها من الظروف العدائية التى شيدها العلم حولها.

وإن العلاج الوحيد لهذا الشر المستطير هو معرفة أكثر عمقا بأنفسنا وبفطرتنا الإنسانية، وبذلك نتعلم كيف نكيف أنفسنا للمتغيرات المناسبة، وكيف نغير الظروف المحيطة بحيث تصبح الحياة حولنا ملائمة لفطرتنا الإنسانية. وعلى هذا فإن هذا الجزء هو رحلة عبر هذا الإنسان، ومحاولة لفهم فطرته الإنسانية التى فطره الله عليها.

الفطرة الإنسانية:

التربية عملية تهدف إلى إيصال المربَّى إلى درجة الكمال التى هيأه الله لها، والإنسان هو محور العملية التربوية، فالعملية التربوية بكل ما تشتمل عليه من أصول تربوية، ونظريات، ومناهج، وممارسات، ومربين، كلها تعمل وتتفاعل من أجل تهيئة الجو المناسب للمتعلم كى ينمو إلى درجة كماله الإنسانى.

لكن المنهج التربوى يتأثر إلى حد بعيد بنظرة المخططين له والقائمين على تنفيذه إلى الفطرة الإنسانية، أو الطبيعة الإنسانية. والفطرة الإنسانية فى الإسلام تختلف فى مفهومها، وفى مصدرها، وفى غايتها عن الطبيعة الإنسانية فى الفلسفات ومدارس علم النفس المختلفة.

يختلف مفهوم الفطرة الإنسانية فى الإسلام عن مفهوم الطبيعة الإنسانية لدى الفلسفات ومدارس علم النفس المختلفة، ففى القاموس : فطر ناب البعير، أى شق اللحم وطلع. وفطر النبات، أى شق الأرض ونبت منها. وفطر الأمر، أى ابتدأه واخترعه(٥)، وفطر الله العالم، أى أوجده ابتداء. وفى القرآن يقول الحق - تبارك وتعالى - على لسان سيدنا إبراهيم : ﴿إِنِّي وَجَّهْتُ وَجْهِيَ لِلَّذِي فَطَرَ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضَ حَنِيفًا وَمَا أَنَا مِنَ الْمُشْرِكِينَ ﴿٧٩﴾﴾ [الأنعام: ٧٩]

والفطرة هى الخلقة التى يكون عليها كل موجود أول خلقه. والفطرة هى الخلقة السليمة لم تشب بعيب، وفى التنزيل العزيز :

﴿فِطْرَتَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ﴿٣٠﴾﴾[الروم: ٣٠]

والفطرة فى المفهوم الإسلامى هى خلق الله الإنسان على الإسلام، أى شاهدا بعبوديته لله، ومقرا بربوبيته، ومزودا بالاستعدادات والطاقات الظاهرة والكامنة التى تمكنه من إصابة الحكم، والتمييز بين الحق والباطل وفقا لمعايير منهج الله.

أما مفهوم الطبيعة، ففى القاموس : طبع الشىء طبعا، وطباعة، أى صاغه فى صورة ما. ويقال : طبع الله الخلق(٦)، أى أنشأه. والطبيعة الإنسانية، أى السجية، ومزاج الإنسان المركب من الأخلاط، والقوة السارية فى الأجسام التى يصل بها الجسم إلى كماله الطبعى الذى هيأه الله له. فالطبيعة الإنسانية بهذا المعنى هى مجموعة الخصال والسجايا التى خلق الله الناس وفطرهم عليها. سواء كان ذلك من خلق الله للإنسان فى البداية، أو بتهيئة الإنسان كى يقوم بذلك فى نفسه، أو من خلال البيئة والأشياء المحيطة به.

أما الطبيعة فى المصطلح الغربى الذى قامت عليه مدارس علم النفس هناك، فهى الأشياء المادية المحسوسة حولنا من جماد وحيوان ونبات، ففى الاصطلاح اليونانى : «الفيزيقا» هى الطبيعة. و«الميتافيزيقا» ما وراء الطبيعة، أى الأمور الغيبية وغير المحسوسة.

وكما يقول الدكتور محمد رشاد خليل : فقد أخذت الطبيعة معانى فلسفية لدى فلاسفة الإغريق، وأصبحت هى الأساس فى الفكر الغربى الحديث.

فالطبيعة هى الجوهر المادى الأول الذى تصنع منه الأشياء، وهذا الجوهر المادى هو أصل الوجود، والعلة الأولى فى وجود هذا الكون. وهى عند أفلاطون المثال، وعلة الوجود، والنفس الكلية. وعند أرسطو هى أصل الأشياء، ومصدر الحركة، والمادة التى تصنع منها الأشياء.

وقد استخدمت الفلسفات الغربية مفهوم الطبيعة، بهذا المعنى الإغريقى القديم. فالطبيعيون والمثاليون والواقعيون والدارونيون يرون «الطبيعة هى الأشياء، وهى القانون الطبيعى الذى يعمل فى الأشياء، والطبيعة هى أصل الأشياء»(٧).

إذن فالطبيعة فى الفلسفات الغربية ومدارس علم النفس القائمة عليها ليست من خلق الله، بل هى خالقة الكون وسبب وجوده الأول. وبذلك يتصادم مفهوم الطبيعة فى هذه المدارس مع مفهوم الطبيعة فى الإسلام.

مكونات الإنسان :

لقد بين القرآن أن الله خلق الإنسان من طين الأرض، ثم نفخ فيه من روحه ومن الطين تكون جسد الإنسان : ﴿إِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلائِكَةِ إِنِّي خَالِقٌ بَشَرًا مِّن طِينٍ ﴿٧١﴾ فَإِذَا سَوَّيْتُهُ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِن رُّوحِي فَقَعُوا لَهُ سَاجِدِينَ ﴿٧٢﴾﴾ [ص: ٧١، ٧٢]

وقال الإمام أحمد حدثنا يحيى بن سعيد، حدثنا عوف، حدثنا أسامة بين زهير عن أبى موسى، عن النبى ﷺ قال : «إن الله خلق آدم من قبضة قبضها من جميع الأرض فجاء بنو آدم على قدر الأرض، جاء منهم الأحمر والأبيض والأسود وبين ذلك، والخبيث والطيب وبين ذلك» (رواه أبو داود والترمذى)(٨).

كان هذا بالنسبة لآدم عليه السلام، أما بالنسبة لذريته فإن الروح تخلق لكل جنين بعد أن يتم تخليق النطفة فى الرحم : ﴿وَلَقَدْ خَلَقْنَا الإنسَانَ مِن سُلالَةٍ مِّن طِينٍ ﴿١٢﴾ ثُمَّ جَعَلْنَاهُ نُطْفَةً فِي قَرَارٍ مَّكِينٍ ﴿١٣﴾ ثُمَّ خَلَقْنَا النُّطْفَةَ عَلَقَةً فَخَلَقْنَا الْعَلَقَةَ مُضْغَةً فَخَلَقْنَا الْمُضْغَةَ عِظَامًا فَكَسَوْنَا الْعِظَامَ لَحْمًا ثُمَّ أَنشَأْنَاهُ خَلْقًا آخَرَ فَتَبَارَكَ اللَّهُ أَحْسَنُ الْخَالِقِينَ ﴿١٤﴾ ثُمَّ إِنَّكُم بَعْدَ ذَلِكَ لَمَيِّتُونَ ﴿١٥﴾ ثُمَّ إِنَّكُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ تُبْعَثُونَ ﴿١٦﴾﴾ [المؤمنون: ١٢ - ١٦]

قال ابن كثير فى تفسير قوله تعالى : ﴿ثُمَّ أَنشَأْنَاهُ خَلْقًا آخَرَ﴾ أى ثم نفخنا فيه الروح فتحرك، وصار خلقا آخر ذا سمع وبصر وإدراك وحركة واضطراب ﴿فَتَبَارَكَ اللَّهُ أَحْسَنُ الْخَالِقِينَ﴾. ويقال : إن نفخ الروح فى النطفة إنما يكون بعد أربعة أشهر. قال الإمام أحمد فى مسنده، إنه روى عن رسول الله ﷺ أنه قال : «إن أحدكم ليجمع خلقه (نطفة) فى بطن أمه أربعين يوما، ثم يكون علقة مثل ذلك، ثم يكون مضغة مثل ذلك، ثم يرسل إليه الملك فينفخ فيه الروح..» إلى آخر الحديث الذى أخرجه الشيخان.

ففى الإسلام إذن، الإنسان كائن مخلوق لله خلقا مستقلا متميزا متفردا، وهو أكرم خلق الله على الله، وقد نوّه الله بذلك، حين جعل الإنسان خليفته فى الأرض : ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الأَرْضِ خَلِيفَةً..﴿٣٠﴾﴾ [البقرة: ٣٠]. لكن الإنسان فى معظم الدراسات النفسية فى الغرب ليس هو المخلوق من الله، بل هو الحيوان المتطور عن الطبيعة التى هى أصل الأشياء وسبب وجودها، وهذا ما تدعيه نظرية التطور التى لا تعدو - كما يقول الدكتور محمد رشاد خليل - «أن تكون أسطورة يونانية قديمة قال بها الطبعيون اليونان، وأحياها ملاحدة التطوريين الطبعيين حديثا، وزيفوا لها الأدلة، أو لووا أعناق بعض النتائج التى أسفرت عنها البحوث الطبعية والحيوية»(٩).

إذن فالإنسان هنا ليس مخلوقا لله، مكونا من جسد وروح كما هو الشأن فى الإسلام، وإنما مرده إلى وحدة الأصل الحيوانى للإنسان، فوحدة الإنسان فى علم

النفس الحديث ترجع إلى كون الإنسان قد جاء نتيجة تطور الأحياء من الطبيعة. وهنا يتصادم الإسلام مرة أخرى مع الفلسفات التى تقوم عليها مدارس علم النفس الحديثة فيما يتصل بمفهوم الإنسان.

مكونات النفس :

والنفس فى الإسلام هى جماع شخصية الإنسان. «والروح هى أصل النفس ومادتها، فالنفس مركبة منها ومن اتصالها بالبدن»(١٠).

والنفس الإنسانية واحدة لا ثلاث كما يقول ابن القيم. فقد قسم بعض العلماء النفس إلى : نفس مطمئنة ونفس لوامة، ونفس أمارة بالسوء. «والتحقيق أنها نفس واحدة لها صفات فتسمى باعتبار كل صفة باسم معين، فتسمى مطمئنة باعتبار طمأنينتها إلى ربها بعبوديته ومحبته والإنابة إليه، والنفس اللوامة كثيرة التقلب والتردد وهى من أعظم آيات الله، فهى تتلون وتتقلب بأشكال مختلفة، فتذكر وتغفل، وتقبل وتعرض، وتحب وتبغض، وتفرح وتحزن، وترضى وتغضب، وتتقى وتفجر، وهى على هذا طوال العمر. أما النفس الأمارة بالسوء، فإنها تأمر بكل سوء، وهذا من طبيعتها إلا ما وفقها الله وأعانها، فما تخلص أحد من شر هذه النفس إلا بتوفيق من الله. قال تعالى على لسان امرأة العزيز : ﴿ وَمَا أُبَرِّئُ نَفْسِي إِنَّ النَّفْسَ لَأَمَّارَةٌ بِالسُّوءِ إِلاَّ مَا رَحِمَ رَبِّي إِنَّ رَبِّي غَفُورٌ رَّحِيمٌ ﴿٥٣﴾ ﴾ [يوسف: ٥٣].

وتمتد وحدة النفس فى الإسلام لتشمل الإنسان كله، بما فيه جسمه وروحه، فالنفس فى الإسلام هى الإنسان كله، وبما أن الروح فى الإسلام لا تعمل مستقلة عن الجسم - رغم أن لها وجودا مستقلا عنه، فهو ليس سجنا لها - فكذلك النفس لا تعمل مستقلة خارج مركب الروح والجسد.

أما فى علم النفس الحديث، فليس للإنسان نفس مخلوقة، وإنما له نفس طبيعية، تصنعها الظروف والمؤثرات الخارجية. فالسلوكيون يرون أن النفس تصنعها التربية والمؤثرات الخارجية. والتحليليون وعلى رأسهم فرويد يرون أن النفس بأجزائها الثلاثة عنده وهى : الـ«هى»، والـ «أنا» ، والـ «أنا الأعلى»، يصنعها الكبت. «فالكبت هو النفس بمختلف أجزائها، وعليه فنحن لسنا أمام علم النفس، وإنما نحن أمام فلسفة طبعية إلحادية فى النفس تقابل الفلسفة المثالية الإلحادية فى النفس عند أفلاطون وأرسطو، وهى أسوأ منها، إذ لا تعترف بمصدر للنفس خارج العالم. فليس هناك فى هذه الفلسفة إذن روح ولا عقل مخلوق، ولا نفس تكونت من الروح والجسد وحصلت على صفاتها وأحوالها بالخلق والفطر كما هو الشأن فى الإسلام»(١١).

علم النفس الإسلامى وعلم النفس الغربى :

بناء على ما سبق فإن علم النفس الإسلامى يتصادم مع علم النفس الغربى لاختلافهما فى المصدر وفى الغاية. حيث إن علم النفس الإسلامى يتعامل مع الإنسان المخلوق الذى هو من خلق الله. فى حين يتعامل علم النفس الغربى مع الإنسان الطبيعى الذى جاء نتيجة تطور الأحياء. وعلم النفس الإسلامى يتعامل مع النفس المخلوقة من مركب الروح والجسد متفاعلين، ولكن علم النفس الحديث يتعامل مع النفس الطبيعية التى تصنعها الظروف والمؤثرات الخارجية. أو النفس التى صنعها الكبت.

وإذا كان علم النفس العام والتربوى قد جاءا متلازمين من مصدر واحد هو كتاب الله وسنة رسوله، فإنهما قد جاءا وبينهما فاصل زمنى فى علم النفس الغربى بسبب اعتمادها على تطور الفكر فى مصادر ونظريات شتى مختلفة ومتناقضة. وإذا كان علم النفس الإسلامى العام والتربوى قد صدرا من علم شامل محيط بالنفس الإنسانية من الأزل إلى الأبد ؛ لأنه صادر من الخالق الذى يعلم من خلق وما تكون عليه أحواله فى كل زمان ومكان، فإنه فى علم النفس الغربى قد اعتمد على آراء ونظريات شتى. وهو وإن استعان بالتجريب فإن التجريب فى العلوم الإنسانية مختلف تماما عن التجريب فى العلوم الطبعية، كاختلاف الإنسان عن الجماد والحيوان.

والخلاصة، أنه لما كانت التربية هى تطبيق لمفاهيم علم النفس، فإن التربية فى الإسلام تختلف عن التربية فى الغرب بقدر الاختلاف بين علم النفس الإسلامى وعلم النفس الغربى فى حقيقة النفس.

«وبمعنى آخر فإن علم النفس التربوى هو تطبيق لنظريات التحليليين والسلوكيين والجشتلطيين وغيرهم من المؤمنين بالمذهب الطبيعى على اختلاف أشكالهم... وهذه المدارس كلها لا تعرف الإنسان المخلوق، وإنما تتكلم عن إنسان طبيعى لا روح له»(١٢).

وهذا كله سوف ينعكس على نظريات التعلم والممارسات التربوية التابعة لها، كما سينعكس على دوافع السلوك وغاياتها وما يترتب عليها من نتائج وآثار.

قواعد الفطرة الإنسانية :

تقوم الفطرة الإنسانية على مجموعة من القواعد أهمها ما يلى :

١ - أن الإنسان مفطور على الإيمان بربوبية الله ووحدانيته.

٢ - أن الفطرة الإنسانية ذات تكوين مزدوج.

٣ - أن الإنسان مخلوق باستعدادات متساوية للخير والشر.

٤ - أن الإنسان مزود بقدرة واعية كامنة فيه، قادرة على الاختيار الحر للخير والشر سواء.

٥ - أن الإنسان حر، لذلك فتبعة أعماله ومسئولياته تقع عليه وحده.

٦ - أن النفس الإنسانية هى جماع شخصية الإنسان.

الذى لا شك فيه، أن الإنسان خلق مفطورا على الإيمان، وحب الخير، فالله سبحانه أحسن كل شيء خلقه : ﴿لَقَدْ خَلَقْنَا الإِنسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ ﴿٤﴾ ثُمَّ رَدَدْنَاهُ أَسْفَلَ سَافِلِينَ ﴿٥﴾ إِلاَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ فَلَهُمْ أَجْرٌ غَيْرُ مَمْنُونٍ ﴿٦﴾﴾ [التين: ٤ - ٦].

فالحقيقة الرئيسية فى هذه الآيات، هى حقيقة الفطرة القويمة التى فطر الله الإنسان عليها، واستقامة طبيعتها مع طبيعة الإيمان، والوصول بها إلى كمالها المقدور لها، وهبوط الإنسان وسفوله حين ينحرف عن سواء الفطرة واستقامة الإيمان.

وتتضح نفس هذه الحقيقة فى قوله تعالى : ﴿وَإِذْ أَخَذَ رَبُّكَ مِن بَنِي آدَمَ مِن ظُهُورِهِمْ ذُرِّيَّتَهُمْ وَأَشْهَدَهُمْ عَلَىٰ أَنفُسِهِمْ أَلَسْتُ بِرَبِّكُمْ قَالُوا بَلَىٰ شَهِدْنَا أَن تَقُولُوا يَوْمَ الْقِيَامَةِ إِنَّا كُنَّا عَنْ هَٰذَا غَافِلِينَ ﴿١٧٢﴾﴾ [الأعراف: ١٧٢]

فحقيقة التوحيد مركوزة فى الفطرة الإنسانية، يخرج بها كل مولود إلى الوجود، فلا يميل عنها إلا أن يفسد فطرته عامل خارجى عنها، عامل يستغل الاستعداد البشرى للهدى والضلال، وهو استعداد كامن تخرجه إلى حيز الوجود الملابسات والظروف التى ينشأ فيها الإنسان. كما يوضح هذا صراحة قول الرسول ﷺ : «كل مولود يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه، كما تولد بهيمة جمعاء هل تحسون فيها من جدعاء؟» (رواه البخارى ومسلم).

والفطرة الإنسانية فى الإسلام ذات تكوين مزدوج : ﴿إِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي خَالِقٌ بَشَرًا مِّن طِينٍ ﴿٧١﴾ فَإِذَا سَوَّيْتُهُ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِن رُّوحِي فَقَعُوا لَهُ سَاجِدِينَ ﴿٧٢﴾﴾ [ص: ٧١، ٧٢]

فالإنسان مخلوق من طين الأرض، ومن عناصرها تكوَّن، لكن النفخة العلوية هى التى جعلت منه إنسانا، وصنفته ضمن مخلوقات الملأ الأعلى.

فالإنسان - إذن - مكون من جسم ومن روح. والجسم مكون من جميع الأجهزة والأعضاء، بما فى ذلك السمع، والبصر والعقل.. نعم العقل، فالعقل ما هو إلا جهاز من الأجهزة التى خلقها الله فى الجسم؛ لتقوم بوظيفة من وظائف الجسم. مثله فى ذلك مثل جهاز السمع، وجهاز البصر، وجهاز النطق، وجهاز الهضم.. إلى آخره. إلا أن هذا الجهاز مسيطر ومنظم لأجهزة الجسم الأخرى، ومع ذلك فأداؤه لوظيفته يتأثر بمدى صحة الأجهزة الأخرى وكفاءتها فى العمل.

ولقد نفخ الله فيه من روحه، لأن إرادته اقتضت أن يكون خليفة لله فى الأرض، وأن يتسلم مقاليد هذا الكوكب فى الحدود التى قدرها الله له، وتتطلبها مقتضيات العمارة من قوى وطاقات.

والإنسان يرتقى فى معرفته وفى إعماره للكون، كلما اتصل بمصدر النفخة العلوية فيه، واهتدى به فى استقامة. أما حين ينحرف عن ذلك المصدر فإن تيارات المعرفة فى كيانه وفى حياته لا تتناسق، بل وتصبح خطرا على سلامة اتجاهه، وتقوده إلى نكسة فى خصائصه الإنسانية، مهما تضخمت علومه وتجاربه فى الحياة.

ولقد خلق الله الإنسان مزودا باستعدادات متساوية للخير والشر، كما خلقه مزودا بقدرات كامنة فيه قادرة على توجيهه إلى الخير وإلى الشر سواء، وجعل تبعة أعماله ومسئولياته تقع عليه وحده، ولقد أكد القرآن هذه القاعد فى كثير من الآيات :

﴿أَلَمْ نَجْعَل لَّهُ عَيْنَيْنِ ﴿٨﴾ وَلِسَانًا وَشَفَتَيْنِ ﴿٩﴾ وَهَدَيْنَاهُ النَّجْدَيْنِ ﴿١٠﴾﴾ [البلد: ٨ - ١٠]

﴿إِنَّا هَدَيْنَاهُ السَّبِيلَ إِمَّا شَاكِرًا وَإِمَّا كَفُورًا ﴿٣﴾﴾ [الإنسان: ٣]

﴿وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا ﴿٧﴾ فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا ﴿٨﴾ قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّاهَا ﴿٩﴾ وَقَدْ خَابَ مَن دَسَّاهَا ﴿١٠﴾﴾ [الشمس: ٧ - ١٠]

من خلال الآيات السابقة يتضح لنا ما يأتى :

أن الإنسان كائن مخلوق مزدوج الفطرة، مزدوج الاستعداد، مزدوج الاتجاه.

أنه بطبيعة تكوينه المزدوجة (من طين الأرض، ومن نفخة الله فيه من روحه) مزود باستعدادات متساوية للخير والشر، والهدى والضلال.

أنه قادر على التمييز ين ما هو خير وما هو شر، كما أنه قادر على توجيه نفسه إلى الخير والشر سواء. وأن هذه القدرة على التمييز والتوجيه كامنة فى كيانه،

يعبر عنها تارة بالإلهام : ﴿ وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا (٧) فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا (٨) ﴾ [الشمس: ٧، ٨] ويعبر عنها تارة أخرى بالهداية : ﴿ وَهَدَيْنَاهُ النَّجْدَيْنِ (١٠) ﴾ [البلد: ١٠]. وما الرسالات والعوامل الخارجية إلا إيقاظ وشحذ وتوجيه لهذه القدرة الكامنة.

إن هذه القدرة الواعية الكامنة فى كيان الإنسان وفى صميمه، والقادرة على التمييز والتوجيه الحر، هى التى يناط بها التبعة والمسئولية، فمن استخدمها فى تزكية نفسه، فقد أفلح، ومن خبأها وأضعفها، فقد خاب، فهى حرية تقابلها تبعة، وقدرة يقابلها تكليف، ومنحة يقابلها واجب(١٣)

دوافع السلوك :

السلوك الإنسانى ذهنيا كان أو معرفيا أو وجدانيا أو حركيا، لابد له من دوافع تحركه نحو غايات يحققها، فدوافع السلوك هى كل ما يدفع إلى السلوك من أجل تحقيق هدف أو أهداف معينة.

نظرية الغرائز :

يرى مكدوجل أن جميع الدوافع التى تثير نشاط الفرد يمكن أن ترد إلى دوافع أساسية نهائية هى الغرائز. فالغرائز هى المحركات الأولى لكل نشاط حركى أو عقلى أو وجدانى، فردى أو جماعى.. وهى لا تزود الإنسان بالقوة الدافعة فقط، بل تحدد غايات سلوكه أيضا.

والغريزة كما يعرفها هى استعداد فطرى نفسى جسمى يدفع الفرد إلى أن يدرك ويتنبه إلى أشياء من نوع معين، وأن يشعر بانفعال خاص عند إدراك هذه الأشياء، وأن يسلك نحوها مسلكا خاصا. إذن فلكل غريزة مثير ينشطها، وانفعال يصاحبها، وسلوك يصدر عنها.

ويشترك الإنسان مع الثدييات العليا فى مجموعة من الغرائز كالتماس الطعام، والراحة، والتنفس، والجنس، والإخراج، والوالدية، والاستطلاع، والاجتماع، والسيطرة، والمقاتلة.. إلخ.

والغرائز عامة يشترك فيها الناس جميعا، فى كل سلالة، وفى كل حضارة، وفى كل عصر. وهى دوافع فطرية لا تكتسب ولا يمكن استئصالها أو القضاء عليها.

وتتعدل الغرائز عند الإنسان، فتشتق منها العواطف والعادات والميول والحاجات الفرعية المختلفة، فهى ليست المحركات الوحيدة للسلوك، لكنها المحركات الأساسية الأولى.

إن ارتقاء الحيوان وزيادة ذكائه نتيجة للنمو والتدريب لا يؤدى إلى ضمور الغرائز أو زوالها، بل إلى زيادة قدرة الحيوان على التحكم فيها.

المدرسة السلوكية:

إن مدرسة الغرائز فرع (مكدوجل) خاصة هى أقرب مدارس النفس إلى علم النفس الإسلامى بسبب تأكيدها على أن الغراز هى دوافع فطرية موروثة لا تكتسب. ولا يمكن استئصالها أو القضاء عليها. وهى لهذا السبب قد تعرضت لهجوم شرس من المدرسة السلوكية أدى إلى اختفائها تقريبا من كتب علم النفس الغربى.

وهجوم المدرسة السلوكية على نظرية الغرائز لا يقوم على أساس أن هناك حقائق علمية موضوعية تصادم هذه النظرية، بل يقوم على أساس أن المدرسة السلوكية لا تؤمن بالفطرة، ولا تؤمن بالسجايا التى فطر الله الناس عليها، بل تؤمن بأن البيئة هى التى تصنع الإنسان، وهى التى تكسبه دوافع وميوله وشخصيته. فالنقد قائم إذن على أساس اعتقاد معين وليس على أساس حقائق قررها العلم. وهذا الاعتقاد يقوم أساسا على إنكار أن الله خلق كل إنسان بقدرات واستعدادات كامنة فيه تجعله يختلف عن غيره، وأن لكل إنسان كماله الخاص به، الذى وهبه الله له.

إذن فالمدرسة السلوكية تنطلق من إنكار الخلق والفطرة التى فطر الله الناس عليها، وذلك لحساب البيئة والمجتمع، وسيادة هذه المدرسة فى ميدان علم النفس الغربى لا يرجع إلى تفوقها العلمى وإنما يرجع إلى التفوق الأمريكى والروسى، وإلى الإمكانيات الهائلة التى وضعت فى خدمة هذه المدرسة من أجل تحقيق السيطرة على العالم.

إن المدرسة السلوكية تنكر كل دوافع خارج حدود البيئة والمجتمع، وبذلك تنكر وجود قوى داخلية فى النفس التى هى - كما سبق أن قلنا - جماع شخصية الإنسان بروحه وجسمه. وبذلك تنكر الإيمان بالله كدافع للسلوك، وكذلك كل ما هو غيبى، كالجن، والملائكة، والنفس الأمارة، والنفس اللوامة، والضمير الإنسانى، والإرادة.

وتتبنى المدرسة السلوكية بدلا من الغرائز ما يسمى بالحوافز. فالحافز هو نمط من الاستثارة الملحة تنتج عن حاجة فى الجسم أو فى الأنسجة.. وكل الحوافز تنشأ من ظروف جسمية فسيولوجية مثل الجوع والعطش وغيرها. تُرى ما هى الحاجة الملحة التى تدفع لصا ليس جائعا إلى السرقة؟! والحافز الجسمى الذى يدفع الأمريكى الأبيض إلى قتل الأسود وسرقته؟ وما المثير البدنى الذى دفع الروس إلى

قتل الأفغان واحتلال أرضهم؟! ترى ما الذى يدفع المتعبد إلى العبادة، والمتدين إلى التدين، والشاعر إلى الشعر، والكريم للبذل، والأمين للأمانة، والصادق للصدق..إلخ؟!

إن موضوع التربية - بناء على مفاهيم هذه المدرسة - هو الإنسان والحيوان، التى لا تربو تصرفاته عن أن يكون ردود أفعال أو استجابات آلية لمثيرات خارجية، فلا ضمير ولا حرية، ولا إرادة إنسانية، ولا إرادة إلهية، ولا نفس أمارة بالسوء، ولا نفس لوامة، ولا شىء غير التفاعلات الكيميائية والنبضات الكهربائية!

وأهداف التعليم كلها منصبة على تكوين عادات ذهنية وحركية واجتماعية، تمكن الإنسان الحيوان من أن يعيش فى القطيع الاجتماعى، وأن يتصرف مع الأشياء حسب مفاهيم الفلسفة البراجماتية النفعية، التى ترى أن المصلحة هى المقياس لكل شىء، فلا أخلاق خارج حدود المصلحة الاجتماعية القومية، ولا معايير ثابتة للحكم على السلوك والأخلاق!

مدرسة الإسلام :

فى علم النفس الإسلامى هناك عوامل غيبية، وهناك عوامل مشهودة كلها تعمل كدوافع للسلوك. وإذا أخذنا التقسيم المشهور للدوافع إلى دوافع غريزية، ودوافع مكتسبة، ودوافع غير شعورية. فإننا نجد ما يلى :

أولا : بالنسبة للدوافع الغريزية فإن مدرسة الغرائز وإن كانت قد اتفقت مع الإسلام فى إنها فطرية وموروثة إلا أنها لم تقل بأن الله غرزها فى النفس الإنسانية، وإنما هى مغروزة فى الإنسان بحكم الطبيعة، لكن الإسلام يقول إن الله قد أودعها فى خلق النفس وفطرتها : ﴿ وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا (٧) فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا (٨) قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّاهَا (٩) وَقَدْ خَابَ مَن دَسَّاهَا (١٠) ﴾ [الشمس: ٧ - ١٠].

ثانيا : بالنسبة للدوافع المكتسبة، فإن الإسلام يفرق بين العواطف والميول مثل الحب والكره والرضا والسخط.. إلخ. فكل هذه غرائز فطرية خلقها الله فى الإنسان : ﴿ وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِّتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ (٢١) ﴾ [الروم: ٢١]، ﴿ زُيِّنَ لِلنَّاسِ حُبُّ الشَّهَوَاتِ مِنَ النِّسَاءِ وَالْبَنِينَ وَالْقَنَاطِيرِ الْمُقَنطَرَةِ مِنَ الذَّهَبِ وَالْفِضَّةِ وَالْخَيْلِ الْمُسَوَّمَةِ وَالأَنْعَامِ وَالْحَرْثِ ذَلِكَ مَتَاعُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَاللَّهُ عِندَهُ حُسْنُ الْمَآبِ (١٤) ﴾

[آل عمران: ١٤]

وهكذا، فالعواطف والميول خلقها الله فى النفس، لكن توجيهها إلى أشخاص أو أشياء بعينها هو المكتسب. فالإنسان مفطور على الحب، لكن البيئة قد توجهه إلى حب الله ورسوله، وقد توجهه إلى حب الأصنام أو دجال أو فنان.. إلخ.

ثالثا : يطلق على الدوافع غير الشعورية عموما بأنها الدوافع التى لا يشعر الفرد بها أثناء قيامة بالسلوك مثل الحاجات الوجدانية والاتجاهات المعرفية والعادات القوية، ومستوى الطموح.. إلخ.

ويرى بعض المفكرين أنه لا يوجد «لا شعور» فى النفس، وإنما هناك جانب مغيب فى النفس، وهو الجانب الذى لا نعرف عنه إلا القليل - لأن النفس أصلها الروح، وهى علمها عند الله - وقد بين الإسلام أن النفس تتأثر بالمؤثرات الخارجية وأن الأحداث تترك أثرها فى النفس. وأن هذا الأثر قد يكون حميدا وقد يكون سيئا. كما ضرب لنا رسول الله ﷺ أمثالا حسية لهذا الأثر بالنكتة البيضاء والنكتة السوداء، كما ضرب لنا المثل فى حديث القلوب الثلاثة والتى هى الأحوال الثلاثة للنفس. فالقلوب تمرض ويكون من أمراضها الكره والحقد والغيرة والحسد والقلق والاكتئاب، كما أنها تصح ومن علامات صحتها حب الخير، والإيثار، والاطمئنان والرضا، وأساس ذلك كله أن الله قد ابتلى الإنسان بالخير والشر فتنة : ﴿ونبلوكم بالخير والشر فتنة﴾ وأنه أمد الإنسان بأسباب هذا وذاك، فمن سلك طريق الخير صحت نفسه، ومن سلك طريق الشر مرضت نفسه.

وعلى هذا فليس هناك ما يسمى «باللاشعور» وليس هناك ما يسمى «بالعقد المكبوتة» وإنما هى أمراض تغلب على النفس من أحوال الشر التى تصيبها، وأنه يستعان عليها بالأدوية التى وصفها العلماء بعلاج النفوس والقلوب كما يقول ابن تيمية فى الحسد والغيرة وغيرهما.

ضبط الدوافع لا كبتها :

ليس الضبط فى الإسلام هو الكبت لدى مدرسة التحليل النفسى، وإنما الضبط هو عملية نفسية : عقلية وإرادية، وليس مجرد عملية بيولوجية شعورية أو غير شعورية، فقصر الضبط على الجانب البيولوجى يعنى قصر الضبط على الجسم وحده، فى حين أن الأصول الصريحة تدل على أن الضبط هو وظيفة النفس التى هى جماع شخصية الإنسان فيما فى ذلك عقله وإرادته : ﴿وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا ﴿٧﴾ فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا ﴿٨﴾ قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّاهَا ﴿٩﴾ وَقَدْ خَابَ مَن دَسَّاهَا ﴿١٠﴾﴾ [الشمس: ٧ – ١٠]

ويشبه ابن القيم ضبط الدوافع الفطرية بالنهر الذى يهدد حياة قرية مجاورة، ويختلف أهلها حول ما يجب عمله لدرء خطره، الفئة الأولى ترى ترك النهر على ما هو عليه، وهذه سوف يجرفها النهر عاجلا أو آجلا، وهذه الفئة حالها كحال من يسمح للدوافع الفطرية بالتعبير عن نفسها بغير ضبط ولا تهذيب.

وترى الفئة الثانية درء الخطر عن طريق سد منابع النهر تماما، وهؤلاء حالهم كحال من يكبت الدوافع الفطرية التى هى غريزة فى خلق الإنسان وفطرته، وكبتها لا يعنى القضاء على وجودها؛ ولذلك تظل تتحين الفرص للظهور والإشباع، فإذا ما قاومها الإنسان طويلا فإنها قد تورث الأمراض النفسية أو الجسمية أو العقلية.

وتعتقد الفئة الثالثة أن درء الخطر يكون عن طريق بناء سد فى مجرى النهر لحجز المياه فترة من الزمن، وهؤلاء يؤجلون الغرق بعض الوقت، وقد ينهار السد ويصبح الانهيار محققا.

والفئة الرابعة ترى درء الخطر عن طريق تحويل مجرى النهر إلى مكان آخر صالح للزراعة، وهذا هو الاقتراح الذى ينجى القرية من الغرق، فقد حولوا المياه (أو الدوافع الفطرية) عن طريق الضبط إلى قوة مثمرة خيرة.

وهكذا نرى أن هناك فرقا جوهريا بين الكبت الذى يمنع الدوافع الفطرية من التعبير عن نفسها مما يؤدى إلى الأمراض النفسية، وبين الضبط الذى يوجه الدوافع إلى التعبير عن نفسها بطريقة فيها خير الإنسان والناس جميعا.

إن العقل هو الأداة الأساسية فى النفس للضبط، «ولذا سماه العرب عقلا.. لأنه يكف ويضبط.. يضبط الأهواء والشهوات والغرائز.. وتمده من الداخل النفس اللوامة بما فطرت عليه من كراهية الفجور والشر، وتمده من الخارج الشريعة والتربية السليمة»، لذا كان من السنة أن يكون أول ما يستقبل الطفل وأول صوت يسمعه هو صوت التكبير، الذى يسن التأذين به فى أذنه، لأنه ينزل مدركا واعيا، لكنه يحتاج إلى نمو الأعضاء الجسمية التى تسمح له بالتعبير عن وعيه وإدراكه.

الحاجات الإنسانية:

ترتبط حاجات الإنسان بأهداف الحياة الإنسانية وغاياتها عموما، لكن الناس يختلفون فى طرق إشباع حاجاتهم. كما يختلفون فى أهدافهم، وفى طرق تحقيقها تبعا لاختلاف عقائدهم التى من خلالها يرون الكون والحياة، وعلى أساسها يفسرون السلوك الإنسانى وغاياته.

وتندرج الحاجات الأساسية للإنسان فى مجموعتين : مجموعة الحاجات العضوية المتصلة بجانب الجسم، وإن كان لها بعض الغايات الوجدانية، ومجموعة الحاجات الشعورية والانفعالية المتصلة بجانب الوجدان والضمير. وهذان النوعان من الحاجات ضروريان لقوة النفس وأمنها واستقرارها : ﴿ فَلْيَعْبُدُوا رَبَّ هَذَا الْبَيْتِ ﴿٣﴾ الَّذِى أَطْعَمَهُم مِّن جُوعٍ وَآمَنَهُم مِّنْ خَوْفٍ ﴿٤﴾ ﴾ [قريش: ٣، ٤]، فالحرمان منهما لون من ألوان العقاب والفزع للنفس الإنسانية : ﴿ وَضَرَبَ اللَّهُ مَثَلاً قَرْيَةً كَانَتْ آمِنَةً مُّطْمَئِنَّةً يَأْتِيهَا رِزْقُهَا رَغَدًا مِّن كُلِّ مَكَانٍ فَكَفَرَتْ بِأَنْعُمِ اللَّهِ فَأَذَاقَهَا اللَّهُ لِبَاسَ الْجُوعِ وَالْخَوْفِ بِمَا كَانُوا يَصْنَعُونَ ﴿١١٢﴾ ﴾ [النحل: ١١٢].

الحاجات العضوية :

إن إشباع الحاجات العضوية - كالحاجة للطعام والشراب والإخراج والجنس والراحة - أمر ضرورى لا يمكن الاستغناء عنه. لكن الإسلام لا يعتبر إشباع هذه الحاجات غاية فى ذاته، بل لإمداد الإنسان بالمتعة والقوة اللتين تحققان له التوازن وتعينانه على عبادة الله، عن طريق أدائه لوظيفة الخلافة فى الأرض أحسن الأداء، فإشباع الحاجة الجنسية - مثلا - ليس من أجل المتعة فقط، بل أيضا من أجل ضمان حفظ النوع البشرى، وتنظيم حياة الفرد والأسرة والمجتمع : ﴿ وَاللَّهُ جَعَلَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَاجًا وَجَعَلَ لَكُم مِّنْ أَزْوَاجِكُم بَنِينَ وَحَفَدَةً وَرَزَقَكُم مِّنَ الطَّيِّبَاتِ .. ﴿٧٢﴾ ﴾ [النحل: ٧٢]

إن إشباع الحاجات العضوية يؤدى إلى تحقيق بعض غايات النفس الإنسانية، وهى تحقيق المتعة والقوة والطاقة والحيوية اللازمة لتحقيق أهداف الحياة كما أرادها الله : ﴿ قُلْ مَنْ حَرَّمَ زِينَةَ اللَّهِ الَّتِى أَخْرَجَ لِعِبَادِهِ وَالطَّيِّبَاتِ مِنَ الرِّزْقِ .. ﴿٣٢﴾ ﴾ [الأعراف: ٣٢]

الحاجات الوجدانية :

أما الحاجات الوجدانية فهى حاجات ضرورية أيضا، ويستحيل إغفال إشباعها مع الإبقاء على توازن الكل الإنسانى أو النفس الإنسانية. ومن أهم هذه الحاجات وأولاها هى الحاجة إلى الإيمان بوحدانية الله وألوهيته، وإلى الاعتماد عليه، والاستنجاد به. فهذه حاجة فطرية فى النفس البشرية، فطر الله الناس عليها : ﴿ وَإِذْ أَخَذَ رَبُّكَ مِن بَنِى آدَمَ مِن ظُهُورِهِمْ ذُرِّيَّتَهُمْ وَأَشْهَدَهُمْ عَلَىٰ أَنفُسِهِمْ أَلَسْتُ

بِرَبِّكُمْ قَالُوا بَلَىٰ شَهِدْنَا أَن تَقُولُوا يَوْمَ الْقِيَامَةِ إِنَّا كُنَّا عَنْ هَٰذَا غَافِلِينَ ﴿١٧٢﴾ ﴾ [الأعراف: ١٧٢].

فالإنسان مفطور على الإيمان بالله الواحد، وهو لا يميل عن التوحيد إلا إذا فسدت فطرته بعوامل خارجية، ومهما طالت فترة الانحراف عن الفطرة، فلابد من العودة إليها، وإلا انعدم التوازن النفسى.

ومن الحاجات الوجدانية الهامة : الحاجة إلى الأمن والاستقرار، والحاجة إلى الحب وتقدير الآخرين، والحاجة إلى التقدير الذاتى والاجتماعى، والحاجة إلى تحقيق الذات. فالحاجة للأمن والاستقرار أساسية لعطاء الإنسان وإنتاجه ومساهماته فى عمارة الأرض. ولذلك أمر الله الإنسان أن يحسن إلى الناس كما أحسن الله إليه، وألا يلجأ إلى الإفساد فى الأرض، فمن شأن هذا أن يوفر الأمن والاستقرار فى نفوس الناس : ﴿ وَابْتَغِ فِيمَا آتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الآخِرَةَ وَلا تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا وَأَحْسِن كَمَا أَحْسَنَ اللَّهُ إِلَيْكَ وَلا تَبْغِ الْفَسَادَ فِي الأَرْضِ إِنَّ اللَّهَ لا يُحِبُّ الْمُفْسِدِينَ ﴿٧٧﴾ ﴾ [القصص: ٧٧]

ويهدف إشباع الحاجة إلى الحب إلى تحقيق الود والتعاون، وتخليص النفس من أوشابها وأدرانها. ولقد حرص الرسول ﷺ حينما هاجر إلى المدينة أن يقيم مجتمعا على أساس المحبة والإخاء. فكان أول شىء فعله هو المؤاخاة بين المهاجرين والأنصار. فكان ذلك الحب والإخاء فى الله الذى لم يشهد له التاريخ مثيلا. وقد كانت النتيجة هى العزة والقوة والمنعة والنصر : ﴿ وَإِن يُرِيدُوا أَن يَخْدَعُوكَ فَإِنَّ حَسْبَكَ اللَّهُ هُوَ الَّذِي أَيَّدَكَ بِنَصْرِهِ وَبِالْمُؤْمِنِينَ ﴿٦٢﴾ وَأَلَّفَ بَيْنَ قُلُوبِهِمْ لَوْ أَنفَقْتَ مَا فِي الأَرْضِ جَمِيعًا مَّا أَلَّفْتَ بَيْنَ قُلُوبِهِمْ وَلَٰكِنَّ اللَّهَ أَلَّفَ بَيْنَهُمْ إِنَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ ﴿٦٣﴾ ﴾ [الأنفال: ٦٢، ٦٣]

أما حاجة تحقيق الذات، فهى من أهم الحاجات، وإشباعها ضرورة ملحة للشخصية السوية. والهدف من إشباعها هو تحقيق إنسانية الإنسان، عن طريق احترام الفرد لذاته، وشعور الآخرين معه بإيجابية دوره وفعاليته فى واقع الأرض.

ولقد يسر الإسلام كل السبل أمام الإنسان كى يحقق ذاته :

- فزوده بالاستعدادات الكامنة فيه والقابلة للخير والشر.
- وزوده بالقدرات الكامنة والموجهة لاستعداداته.
- سخر له ما فى البر والبحر لخدمته وتيسير مهمته فى عمارة الأرض.

- كرمه وفضله على كثير ممن خلق : ﴿ وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُم مِّنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا ﴿٧٠﴾ ﴾.

[الإسراء: ٧٠]

- زوده بالإرادة الحرة التى تعمل فى إطار المشيئة الإلهية الكبرى.

- جعله خليفته فى الأرض ليعمرها ويرقيها.

إن هذا أكثر مما يحتاجه أى مخلوق كى يحقق ذاته، وقد وفره الإسلام للإنسان. إن هذا يلقى على عاتق التربية - بصفة خاصة - تبعة كبيرة. وتتمثل هذه التبعة فى كيفية استثمار كل هذه الاستعدادات والإمكانات والطاقات الكامنة فى ذات الإنسان، وفى الأرض حوله من أجل تحقيق ذات الإنسان. وتحقيق ذات الإنسان يتمثل فى حسن أدائه لوظيفته كخليفة لله فى الأرض، وفق الفطرة التى فطره الله عليها.

النمو والتعلم:

إن نمو الإنسان إلى درجة الكمال التى هيأه الله لها هو الهدف الأسمى لمنهج التربية، فلكل إنسان درجة كمال يمكن أن يصل إليها لو توافرت له الظروف البيئية والتربوية المناسبة.

إذن فالنمو ليس غاية فى ذاته، لكنه وسيلة لغاية هى : إيصال كل فرد إلى درجة كماله المهيأ لها من قبل الله، وعلى العكس من ذلك يقف جون ديوى - أحد أبرز المؤسسين للفلسفة البراجماتية - فهو يرى أن «الفكرة القائلة بأن النمو والتقدم يرميان إلى هدف نهائى لا يتغير ولا يتبدل، هى آخر أمراض العقل البشرى فى انتقاله من نظرة جامدة إلى الحياة إلى نظرة مفعمة بالحركة»، فليس للتربية هدف نهائى على حد زعم جون ديوى؛ فالتربية - فى رأيه - هى عملية نمو، ولا شىء يحدد النمو سوى مزيد من النمو!

لكن النمو قد يسير فى اتجاهات غير مرغوب فيها، فعصابات المافيا والحكومات العنصرية تنمى لدى أعضائها المهارة والقدرة على السرقة والاغتصاب والاحتيال، وكلما زاد نموهم فى هذا الاتجاه ازداد قيامهم بمؤامراتهم بسهولة ويسر. إذن فلابد من وجود معيار للحكم على قيمة النمو واتجاهه. «ولا يستطيع المرء إصدار حكم على نوعية النمو فى قدرة معينة، إلا إذا توافرت لديه معايير تقع خارج تلك القدرة. فالنمو فى حد ذاته ليس قيمة، وإنما تعرف قيمته بعد تحديد الاتجاه الذى يسير فيه»(١٤).

ومن أهم خصائص النمو ما يلى :

- أنه نتيجة للتفاعل بين العوامل الوراثية والخبرات المكتسبة من البيئة المحيطة، بما فى ذلك الخبرات التربوية، وبذلك فالإنسان لا يصل بالنمو إلى درجة كماله الإنسانى نتيجة للعوامل الوراثية وحدها، بل لابد من تفاعل هذه العوامل مع العوامل البيئية بصفة عامة، والعوامل التربوية بصفة خاصة.

- أنه متصل اتصالا وثيقا بالنضج. فالنمو لا يسير فى الاتجاه الصحيح ولا بالسرعة المطلوبة إلا إذا وصل الإنسان إلى مرحلة النضج المناسبة لذلك. فنمو الطفل فى تعلم المشى أو القراءة أو الكتابة لا يسير فى سهولة ويسر إلا إذا وصلت الأعضاء الخاصة بذلك إلى مرحلة النضج المناسبة.

- أنه يتجه من العام إلى الخاص، فكل الحيوانات والنباتات بدأت خلية واحدة، ثم انقسمت إلى أعضاء متمايزة.

- أن هناك فروقا فردية فى النمو، فالأفراد جميعا لا ينمون بدرجة واحدة، كما أن درجات النمو الجسمى والعقلى والنفسى للفرد الواحد لا تسير بسرعة واحدة.

مراحل النمو :

تتشابه مراحل النمو والتطور لدى بنى الإنسان، ولا عجب فى ذلك، فالخالق واحد هو الله سبحانه وتعالى. والأب واحد هو آدم عليه السلام، الذى خلقه الله من طين، ونفخ فيه من روحه، ويمكن القول : إن التصنيف العام لمراحل النمو الإنسانى واحد تقريبا، والاختلافات الموجودة بين العلماء فى تفسير السلوك والعوامل الكامنة خلفه فى كل مرحلة من هذه المراحل إنما ترجع إلى العوامل الاعتقادية والاختلافات الثقافية والاجتماعية.

وعملية النمو تتصف بالتدرج والاستمرار، ويمكن تقسيم مراحل النمو وفق المنهج الإسلامى إلى ما يأتى :

- مرحلة الحمل.
- مرحلة الرضاعة.
- مرحلة الطفولة.
- مرحلة البلوغ والمراهقة.
- مرحلة الشباب.

- مرحلة الرجولة والنضج.

- مرحلة الشيخوخة.

﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِن كُنتُمْ فِي رَيْبٍ مِّنَ الْبَعْثِ فَإِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن تُرَابٍ ثُمَّ مِن نُّطْفَةٍ ثُمَّ مِنْ عَلَقَةٍ ثُمَّ مِن مُّضْغَةٍ مُّخَلَّقَةٍ وَغَيْرِ مُخَلَّقَةٍ لِّنُبَيِّنَ لَكُمْ وَنُقِرُّ فِي الْأَرْحَامِ مَا نَشَاءُ إِلَىٰ أَجَلٍ مُّسَمًّى ثُمَّ نُخْرِجُكُمْ طِفْلًا ثُمَّ لِتَبْلُغُوا أَشُدَّكُمْ وَمِنكُم مَّن يُتَوَفَّىٰ وَمِنكُم مَّن يُرَدُّ إِلَىٰ أَرْذَلِ الْعُمُرِ لِكَيْلَا يَعْلَمَ مِن بَعْدِ عِلْمٍ شَيْئًا ﴾ [الحج: ٥].

العلاقة بين النمو والتعلم :

يختلف العلماء فى تفسير العلاقة بين النمو والتعلم. فبينما يهتم برونر Bruner وبياجيه بالنمو للمتعلم ومراحل تفكيره المختلفة، فإن جانييه Robert Gagne يهتم أكثر بشروط التعلم، وبالمحتوى المنهجى، وبكيفية ترتيب الموضوعات بحيث تلائم المتعلم.

فالاستعداد للتعليم عند جانييه يعتمد على كمية ما لدى المتعلم من معلومات وخبرات سابقة، كما يعتمد على طريقة تنظيم الموضوع أو المعلومات الجديدة. فالشخص يكون مستعدا لتعلم فكرة أو مفهوم ما إذا كانت لديه أفكار أو خبرات أو معلومات سابقة متصلة بالمفهوم أو الفكرة التى يريد تعلمها. كما أن طريقة تنظيم وعرض الأفكار أو المفهومات أو المعلومات الجديدة له دخل كبير فى إظهار استعداد المتعلم للتعلم. ولذلك فنظرية جانييه لا تنظر إلى مراحل النمو العقلى، وإنما تنظر إلى أنواع التعلم التى تعتمد إلى حد كبير على نوعية الموضوع المعروض للتعلم، وعلى الخبرات السابقة لدى المتعلم.

والأمر على عكس ذلك عند بياجييه وبرونر، فالاستعداد للتعلم عندهما يعتمد على النضج العقلى للشخص وطريقة تفكيره بغض النظر عن كمية المعلومات التى لديه، فالشخص يكون مستعدا لتعلم فكرة أو مفهوم ما إذا كان لديه القدرة العقلية على استيعاب هذه الفكرة. يعنى إذا كانت طريقة تفكيره ملائمة لتقبل الفكرة أو المفهوم الجديد.

وهكذا يقف أبرز علماء هذا العصر من المربين الغربيين على طرفى نقيض فى تفسير العلاقة بين نمو الشخص المتعلم، ومحتوى التعلم أو الموضوع المراد تعلمه، وحدوث عملية التعلم ذاتها. فبينما يرى البعض أن الاستعدادللتعلم وحدوث عملية

التعلم تتم اعتمادا على الموضوع المراد تعلمه، ومدى الخبرات السابقة الموجودة لدى المتعلم والمتصلة بهذا الموضوع، تجد البعض الآخر يركز على درجة النمو العقلى التى وصل إليها المتعلم وطريقة تفكيره، بغض النظر عن الموضوع المراد تعلمه والخبرات السابقة المتصلة به.

إننا لا نرى لهذا الاختلاف سببا ولا داعيا، فالتعلم يحدث لو توافرت الشروط التالية :

- أن يكون المتعلم فى مرحلة النمو المناسبة.
- أن يستخدم طريقة التفكير المناسبة لموضوع التعلم.
- أن تتوافر لديه الخبرات السابقة التى تعينه على فهم الموضوع الجديد.
- أن يُنظم الموضوع ويُعرض بالشكل المناسب لدرجة النمو العقلى للمتعلمين ولنوعية الموضوع نفسه.

إن الإنسان ليس جهازا أو حاسبا آليا، تزوده بالمعلومات والمواد الدقيقة من جانب ليعطيك النتائج من جانب آخر. إنه كائن عظيم، خلقه الله فى أحسن تقويم، وبث فيه من روحه. فهو يتعلم عن طريق العمل والخبرة المباشرة، ويتعلم عن طريق استخدام العقل فى التفكير، ويتعلم أيضا عن طريق الإلهام. يقول العلماء فى تفسير قوله تعالى : ﴿وَاللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالأَبْصَارَ وَالأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ ﴿٧٨﴾﴾ [النحل: ٧٨]، أن القرآن يعبر بالقلب ويعبر بالفؤاد عن مجموع مدارك الإنسان الواعية، وهى تشمل ما اصطلح على أنه العقل، وتشمل كذلك قوى الإلهام الكامنة المجهولة الكنه والعمل.

فالإنسان مخلوق عظيم، أعده الله ليكون خليفته فى الأرض، وزوده بقوى وإمكانات وقدرات للعمل والتوجيه، نعلم عنها شيئا ونجهل منها أشياء كثيرة.

والخلاصة : أنه يجب علينا عند إعدادنا للمناهج والمواقف التربوية أن تكون مناسبة لمراحل النمو والنضج والحاجات ودوافع المتعلمين، وأن نعد المناهج والمواقف بحيث تناسب نوعية الموضوعات والخبرات، وأن نهيئ ظروفا للتعلم تعين الجميع على تحقيق الأهداف المنشودة.

واجبات المنهج نحو الطبيعة الإنسانية وطبيعة المتعلم :

وفي كل الأحوال فإنه يجب على مناهج التربية - في هذا السياق - التأكيد على الحقائق التالية (١٥) :

١ - التأكيد على عرض النفس البشرية على أنها حقيقة كونية، وليست مذهبا فلسفيا أو تصورا تختلف فيه المذاهب.

٢ - التأكيد على أنه لا يمكن إدراك حقيقة الإنسان إدراكا واضحا إلا إذا أدركنا مصدره، ووظيفته الأساسية، ومركزه في الكون، وغاية وجوده الإنساني.

٣ - النظر إلى الإنسان على أنه مخلوق خاص، ذو كيان متميز، مستخلف في الأرض، ومجهز للنهوض بوظيفة الخلافة على عهد الله وشرطه.

٤ - التأكيد على أن الإنسان كائن كريم على الله، ذو مركز عظيم في تصميم الوجود، وهو أكرم من كل ما هو مادي؛ لأن كل ما هو مادي مخلوق له.

٥ - التأكيد على أن الإنسان كائن يتعامل مع الكون كله؛ فهو يتعامل مع ربه، ومع الملأ الأعلى من الملائكة، ومع الجن والشياطين، ومع نفسه، ومع سائر الأحياء الكونية، وهو مجهز بوسائل التعامل مع كل هذا.

٦ - التأكيد على أن الإنسان مستعد - حسب تكوينه الذاتي - لأن يرتفع إلى أرقى من آفاق الملائكة المقربين، كما أنه مستعد لأن ينحط إلى أدنى من دركات الحيوان البهيم.

٧ - النظر إلى الإنسان على أنه مصمم على قاعدة الزوجية التي هي خاصية كونية وحيوية، وعلى قاعدة التكامل بين الزوجين لا التماثل، وهي أيضا خاصية كونية وحيوية.

٨ - التأكيد على أن آصرة التجمع الرئيسية بين أفراد هذا الكائن هي «العقيدة» ذلك أنها العنصر المتعلق بالعنصر الفريد في الإنسان، والذي صار به إنسانا صاحب إرادة واختيار.

٩ - التأكيد على الأخوة الإنسانية في حس المسلم وشعوره فيما يتعلق بالمشاعر والمعاملة الشخصية، والعدل والقسط والبر ببني آدم جميعا، بل بالأحياء جميعا.

١٠ ـ التأكيد على العلاقة بين نشاط الإنسان فى الدنيا ومصيره فى الآخرة، فالثواب فى الآخرة موقوف على إحسان القيام بواجبات الخلافة فى الدنيا.

١١ ـ التأكيد على أن تنمية الحياة الدنيا وترقيتها عن طريق كشف النواميس والأرزاق والمدخرات فى الأرض وتوزيعها بالعدل الذى قرره الله هى العبادة، وهى جواز المرور إلى رضوان الله والجنة.

١٢ ـ التأكيد على أن الله قد كرم الإنسان بجعله مخيرا فى شطر من حياته، وجعله مسيّرا فى شطر آخر. وأن الإنسان لا يحسن القيام بالخلافة فى الأرض إلا حين يتناسق شطره الاختيارى مع شطره الإجبارى، فيخضعان معا لمنهج الله الذى يحكم الكون والحياة.

١٣ ـ التأكيد على أن الفطرة الإنسانية مؤمنة، وأن الإيمان حاجة فطرية، كما أنه حاجة عقلية لا يملك الإنسان أن يستغنى عنها؛ لأنها مركوزة فى كينونته، وهو مفطور عليها.

١٤ ـ التأكيد على أن أفراد الجنس الإنسانى متساوون فى عبوديتهم لله، والمؤمنون بالله منهم هم الذين يرضاهم الله بين عباده، وأقربهم إليه وأعلاهم مكانا أتقاهم.

١٥ ـ التأكيد على أن الإنسان ذو فاعلية إيجابية فى مصيره كله ـ فى إطار المشيئة الإلهية ـ فاعلية فى نفسه، وفيما حوله ومن حوله، وفاعلية فى حاضره ومستقبله.

١٦ ـ التأكيد على أن المؤمن يستطيع أن يرتقى فى الحياة الدنيا حتى يصبح قدرا من قدر الله، يحقق مشيئة الله ـ من خلال حركته الذاتية ـ فى نفسه وفيمن حوله وفيما حوله.

١٧ ـ التأكيد على أن الإنسان يكون فى خير حالاته وأقومها حين يكون فى سلام مع الله، ويكون فى أسوأ حالاته حين ينحرف عن محوره الفطرى ومداره الكونى، حيث يفسد، وتفسد حياته، وينشر الفساد فى كل ما يحيط به.

١٨ ـ التأكيد على أن بشرية الرسل تكريم للجنس الإنسانى كله، وأنهم جميعا جاءوا برسالة الإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر، والقدر خيره وشره.

١٩ ـ التأكيد على أن سنة الله التى لا تتخلف هى التمكين فى الأرض لأوليائه المستقيمين على منهجه، والتدمير على أعدائه المخالفين عن سننه، وتعتبر هذه السنة قاعدة أساسية من قواعد التفسير الإسلامى للتاريخ.

٢٠ ـ التأكيد على أنه إذا كانت المبادئ والأسس ثابتة، فإن الإسلام يسمح باختلاف النماذج والأنماط للطبائع الإنسانية فى إطاره، كذلك يسمح باختلاف الوسائل وأنماط الحركة فى خط سيره، وفى أشكال الأوضاع الاجتماعية للحياة فى إطار المبادئ والثوابت.

٢١ ـ التأكيد على أنه لا توجد خطيئة موروثة؛ وإنما هناك تبعة فردية، ومعصية، وتوبة بابها مفتوح على الدوام.

٢٢ ـ التأكيد على أن الغرائز عامة يشترك فيها الناس جميعا، وهى تعمل كدوافع فطرية لا تكتسب، ولا يمكن استئصالها أو القضاء عليها.

٢٣ ـ التأكيد على أن ضبط الدوافع عملية نفسية عقلية إرادية وليس مجرد عملية بيولوجية شعورية أو غير شعورية.

٢٤ ـ التأكيد على أن إشباع الحاجات النفسية، جسمية ووجدانية ليس غاية فى ذاته، بل لإمداد الإنسان بالمتعة والقوة اللتين تحققان له التوازن وتعينانه على القيام بواجبات إعمار الأرض وترقية الحياة.

٢٥ ـ التأكيد على ضرورة إعداد المناهج والمواقف التعليمية المناسبة لمراحل النمو والنضج ولحاجات المتعلمين.

هوامش الفصل الثالث

١ ـ سيد قطب : خصائص التصور الإسلامى ومقوماته، مرجع سابق، ص ١٣٢.

٢ ـ حسن البنا : مرجع سابق، ص ٤٨.

٣ ـ ألكسيس كاريل : الإنسان ذلك المجهول، تعريب شفيق أسعد فريد، بيروت، مكتبة المعارف ١٤٠٧هـ ـ ١٩٨٦م، ص ٣٧.

٤ ـ على أحمد مدكور : «التربية الدينية والضوابط الأخلاقية للممارسات البيولوجية» اللجنة الوطنية المصرية للتربية والعلوم والثقافة، (يونسكو ـ أليكسو ـ إسيسكو) بالتعاون مع اليونسكو، الندوة المصرية عن أخلاقيات الممارسات البيولوجية وإسهامها فى حماية حقوق الإنسان ودعمها للتنمية المتواصلة، معهد الليزر، جامعة القاهرة، ٢٧ ـ ٣٠ سبتمبر ١٩٩٧.

٥ ـ مجمع اللغة العربية : المعجم الوسيط، مادة «فطر» ص ٦٩٤.

٦ ـ المرجع السابق مادة «طبع» ص ٥٤٩.

٧ ـ محمد رشاد خليل : علم النفس الإسلامى العام والتربوى، دراسة مقارنة، الكويت، دار القلم، ١٤٠٧هـ ـ ١٩٨٧م، ص ١٠٣.

٨ ـ تفسير ابن كثير، جـ ٣، ص ٢٤٠.

٩ ـ محمد رشاد خليل، مرجع سابق، ص ٦٨.

١٠ ـ تفسير ابن كثير، جـ ٢، ص ٦١.

١١ ـ محمد رشاد خليل، مرجع سابق، ص ١٣٠.

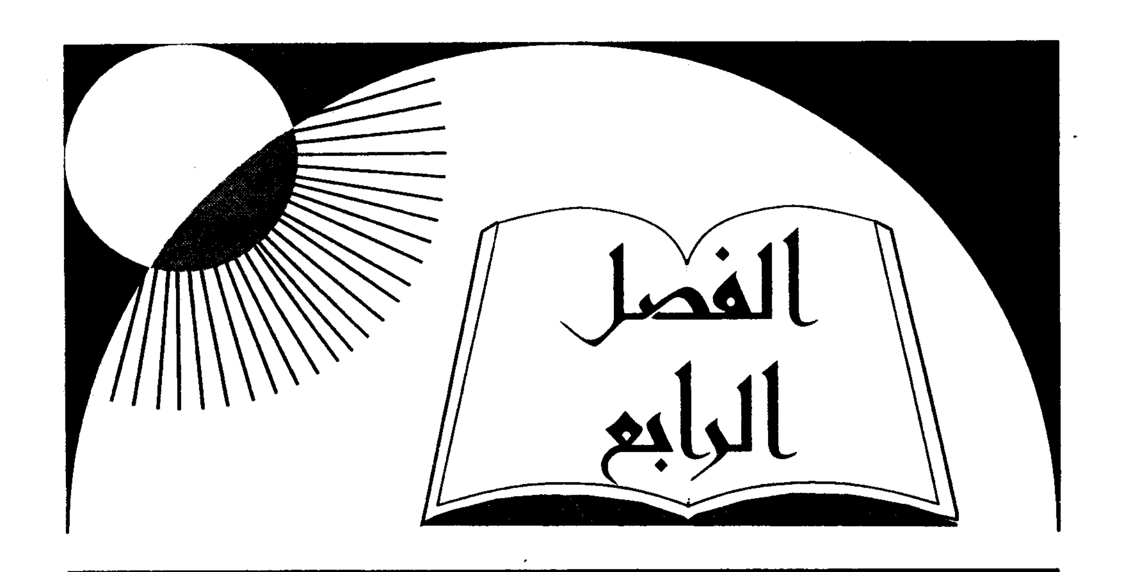
١٢ ـ المرجع السابق، ص ١١٤.

١٣ ـ سيد قطب : فى ظلال القرآن، ط١٠، دار الشروق، ١٤٠٣هـ ـ ١٩٨٣م، ص ٣٩١٧ ـ ٣٩١٨.

١٤ ـ محمد قطب : منهج التربية الإسلامية، الجزء الأول، بيروت، دار الشروق، ١٤٠٢هـ ـ ١٩٨٢م، ص ١٠٤ ـ ١٠٥.

١٥ ـ انظر : سيد قطب : مقومات التصور الإسلامى، مرجع سابق، فصل «حقيقة الإنسان».





طبيعة الحياة والمجتمع

The Nature of Society

- مفهوم الحياة.
- طبيعة المجتمع ومكوناته.
- العلم والمعرفة ومكونات المجتمع.
- العدل بين الأفراد والنظم والمؤسسات.
- العمل أساس التملك.
- الحرية المسئولة والمجتمع.
- التغير الثقافي والحضاري.
- واجبات المناهج التربوية.



الفصل الرابع
طبيعة الحياة والمجتمع

فى هذا الفصل نتناول الأساس الثالث من أسس بناء مناهج التربية، وهو طبيعة الحياة والمجتمع. وسنحاول هنا الإجابة عن الأسئلة التالية : ما مفهوم الحياة؟ وما العلاقة بين الحياة الدنيا والحياة الآخرة؟ وما مفهوم المجتمع، وما مكوناته؟ وما المعايير التى يجب أن توجه السلوك الفردى والجمعى فى المجتمع؟ وكيف يتغير المجتمع؟ وما دور التربية فى هذا؟ وما المبادئ التى يجب أن تراعيها مناهج التربية فى كل ذلك؟

مفهوم الحياة :

الحياة دنيا وآخرة، شهود وغيب، والحياة الدنيا هى دار التكليف والعمل وعمارة الأرض. والآخرة هى دار القرار. فيها يكون الثواب والعقاب على مقدار حسن الأداء فى الدنيا.

والحياة الدنيا هى مجموع أنشطة الكائنات التى خلقها الله خلال أعمارها الزمنية. وعمارة الأرض، وترقية الحياة على ظهرها إنما تكون باستثمار ما أودعه الله فى الكائنات من طاقات استثمارا صالحا. وتوجيه ألوان النشاط البشرى لاستخدام تلك الطاقات بالرفق واللطف وفق منهج الله. وبذلك يتحقق التناسق والتكامل بين أنشطة الكائنات من إنسان، وحيوان، ونبات، وجماد فى أعمارها الزمنية من أجل إعمار الحياة.

وكل شأن من شئون الحياة ينبغى أن يسير وفق منهج الله. فسياسة الاقتصاد والمال، ونظام السياسة، ونظام الأسرة، وجميع ألوان التشريعات المدنية والإدارية، يجب أن تسير وفق هذا المنهج حتى تكون الحياة إنسانية حقا. إن الضابط الوحيد للحركة البشرية، والتطورات الحيوية، حتى لا تمضى شاردة على غير هدى، هو أن تسير كل هذه الأوضاع وفق الحقائق والمعايير والقيم الإلهية الثابتة، ومع

اعتبار الخبرات الإنسانية المتغيرة تبعا لمقتضيات الزمان والمكان والناس: ﴿ وَأَنَّ هَذَا صِرَاطِي مُسْتَقِيمًا فَاتَّبِعُوهُ وَلا تَتَّبِعُوا السُّبُلَ فَتَفَرَّقَ بِكُمْ عَن سَبِيلِهِ .. ﴿١٥٣﴾ ﴾ [الأنعام: ١٥٣]

تربية الإنسان وعمارة الأرض :

لا شك أن هناك علاقة ضرورية بين إعداد الإنسان وتربيته وفق منهج الله وبين عمارة الأرض وترقية الحياة على ظهرها(١).. ويمكن تأصيل هذه العلاقة من عدة جوانب :

الجانب الأول : أن الله قد كرم الإنسان وجعله مفضلا على كثير من مخلوقاته: ﴿ وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُم مِّنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلاً ﴿٧٠﴾ ﴾ [الإسراء: ٧٠] وسخر له كل ما في السماوات وما في الأرض لخدمته : ﴿ وَسَخَّرَ لَكُم مَّا فِي السَّمَوَاتِ وَمَا فِي الأَرْضِ جَمِيعًا مِّنْهُ ... ﴿١٣﴾ ﴾ [الجاثية: ١٣]

الجانب الثاني : أن الإنسان ليس مستهلكا فقط، بل هو منتج لنفسه ولغيره، فالأمة التي يعمل أبناؤها بجد وإتقان - ولا أقول يحسن أبناؤها العمل، فالإحسان في العمل أدق وأشمل من مجرد الجد والإتقان فيه - تكفي نفسها وتصدر فائض إنتاجها للآخرين من الجهلة والكسالى والمتواكلين. والأمثلة على ذلك كثيرة : فألمانيا بدأت من الصفر بعد الحرب العالمية الثانية، وهي الآن من أقوى الدول اقتصاديا على الأقل. واليابانيون وصلوا بجدهم وإتقانهم إلى درجة أن حولوا العالم كله إلى سوق لتصريف منتجاتهم. وكوريا وهونج كونج وتايوان وغيرهم في سباق على نفس الطريق.

الجانب الثالث : هو أن الله قد أودع الإنسان طاقات كثيرة، منها ما هو ظاهر ومنها ما هو خفي، ليستخدمها في العمارة وترقية الحياة. كما أنه قد أودع الكون من الخيرات ما يكفي حاجة البشر وزيادة. وما الندرة النسبية للموارد الطبيعية إلا نتيجة للفقر في استخدام الطاقات الإنسانية بكفاءة وفاعلية في استخراج طاقات الكون، وكنوزه المذخورة فيه.

ويسود الحياة - عموما - نظامان متكاملان : نظام اجتماعي، ونظام بيئي، وهذا يحتم علينا ضرورة تحديد طبيعة المجتمع العربي، وطبيعة المعرفة التي يجب أن تسود هذا المجتمع، وفي هذا الفصل نفصل القول في القضية الأولى :

طبيعة المجتمع ومكوناته :

لقد فطر الله الإنسان على الاجتماع، فليس بوسع إنسان أن يعيش وحده، أو ينفرد بنفسه انفرادا تاما. وليس هناك حادثة نفسية واحدة يمكن أن تتم دون أن تكون لها صلة بأفراد المجتمع الذى يعيش فيه الإنسان، فكل حادثة نفسية، لابد لها من مجال اجتماعى تتم فيه، والعكس صحيح أيضا، فكل حادثة اجتماعية لابد لها من أصل نفسى(٢).

وعلى هذا الأساس فإن المجتمع الإنسانى يتكون من أربعة عناصر :

الأول : هو الأفراد الذين يكونون الجماعة.

الثانى : هو ما ينشأ بالضرورة من صلات بين أفراد الجماعة، فالجماعة نسيج مكون من صلات اجتماعية.

الثالث : هو النظام، فالصلات الاجتماعية تنظم وتنسق وفق نظام غايته أن يضبط سلوك الجماعة ويوجهه الوجهة المنشودة.

الرابع : هو العقيدة، أو الفلسفة، وهى أعظم العناصر المكونة للمجتمع على الإطلاق. وأكثرها خطرا، ذلك أنها تتحكم فيها كلها، وتوجهها جميعا الوجهة التى ترضاها، فهى التى تحدد الصلات الاجتماعية، وهى التى توجد الشعور بالانتماء، وهى التى ترسم نهج السلوك، وهى التى تضع قواعد المجتمع، وتقيم نظمه، وتهدى إلى مثله.

والعقيدة تتمثل فى شريعة الله، كما هو الحال فى الإسلام. كما تتمثل فى الفلسفات الوضعية، والنظريات التى توجه الفكر والسلوك العملى فى كثير من المجتمعات الأخرى.

مقارنة بين المجتمعات :

المجتمع الإسلامى مجتمع متفرد بنظامه الخاص، الذى لا يتفق فى شىء مع النظم الاجتماعية الأخرى التى عرفتها البشرية. فبينما عرفت البشرية نظم الرق، فالإقطاع، فالرأسمالية، فالاشتراكية، فالشيوعية - التى لم تتحقق فى واقع الحياة بعد، ولن تتحقق أبدا، لأنها تتصادم مع مقتضيات الفطرة فى الطبيعة الإنسانية - وهى نظم أقامها بعض العباد لبعض، فإن المجتمع الإسلامى هو مجتمع ربانى، يقوم على شريعة محكمة من عند الله، قوامها كتاب الله، وسنة رسوله ﷺ.

وبالرغم من أن هناك بعض أوجه الشبه بين النظام الإسلامى وبين النظامين الرأسمالى والاشتراكى، كحق الملكية الفردية، وحق الاستثمار الفردى، وحق الإرث

فى النظام الأول، وكضرورة ضمان حد أدنى لائق للأفراد فى التربية والعمل والمسكن والصحة، وعدم القضاء المطلق على الملكية الفردية، والتقريب بين طبقات المجتمع.. إلخ. فى النظام الثانى - بالرغم من أوجه الشبه هذه، إلا أنها ظواهر جزئية تقوم على أصول مختلفة، بل ومتناقضة. فالربا والاحتكار - مثلا - قاعدتان أساسيتان من قواعد الملكية الفردية، ومن قواعد الاستثمار الفردى والجماعى فى النظام الرأسمالى، والربا والاحتكار محرمان تحريما قاطعا فى النظام الإسلامى.

والنظام الاجتماعى فى الإسلام قائم على أصول ربانية تضمنتها الشريعة الإسلامية يوم جاءت قبل أكثر من أربعة عشر قرنا. فهو مجتمع قائم على هذه الشريعة، وليس نتيجة للتطورات الاجتماعية أو تابعا لها، كما هو الحال بالنسبة للنظم الأخرى.

فإذا كانت النظم البشرية قد نشأت نشوءا قاصرا، ثم تطورت وفقا لحاجات أرضية واقعية، وثمرة للصراع بين الطبقات والمصالح المتعارضة داخل المجتمعات البشرية، فإن شريعة الله، التى قام على أساسها المجتمع الإسلامى «وجدت كاملة منذ نشأتها غير مدرجة تدرجا تاريخيا»(٣).

«ومن ثم كانت جميع الأحكام والقوانين التى تنطبق على نشأة النظم الاجتماعية الغربية وتطورها غير منطبقة على المجتمع الإسلامى؛ لاختلاف نشأته عن نشأة تلك النظم، ولاختلاف القاعدة التى ترتكز عليها نشأته، ولاختلاف القانون الذى يحكم نموه وتطوره».

وإذا كانت المجتمعات القائمة على تشريعات وضعية تقوم فترة من الزمان ثم تنتهى، فإن المجتمع الإسلامى، الذى عاش أربعة عشر قرنا من الزمان، سيعيش، بل سيكون هو مجتمع المستقبل؛ «لأن سياج الشريعة سيظل يحرس هذا المجتمع، مهما كانت عوامل المقاومة والعداء»(٤).

وإذا كانت المجتمعات البشرية القائمة على تشريعات وقوانين وضعية ومؤقتة هى مجتمعات محلية، وقومية، وعنصرية، قائمة على أساس الحدود الجغرافية، فإن المجتمع الإسلامى هو مجتمع عالمى مفتوح لجميع بنى الإنسان دون نظر إلى جنس أو لون أو لغة، «بل دون نظر إلى دين أو عقيدة»، فغير المسلمين يعيشون مع المسلمين فى ظل المجتمع الإسلامى، على أنه لهم ما للمسلمين وعليهم ما عليهم.

وعالمية الدعوة الإسلامية، وبالتالى النظام الاجتماعى القائم عليها، مقررة بوضوح فى قوله تعالى: ﴿ إِنْ هُوَ إِلَّا ذِكْرٌ لِّلْعَالَمِينَ ﴿٢٧﴾ ﴾ [التكوير: ٢٧]. ﴿ وما

أَرْسَلْنَاكَ إِلاَّ رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ ﴿١٠٧﴾ ﴾ [الأنبياء: ١٠٧]. ﴿ وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلاَّ كَافَّةً لِّلنَّاسِ بَشِيرًا وَنَذِيرًا وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لا يَعْلَمُونَ ﴿٢٨﴾ ﴾ [سبأ: ٢٨].

وأخيرا، فإن أهم ما يجب أن يظل ماثلا فى الذهن هنا حقيقتان : الأولى هى أن مبادئ الإسلام العليا «التى تسبق آخر ما وصلت إليه البشرية فى خلال أربعة عشر قرنا، كانت قائمة فيه منذ اليوم الأول. وأنه منذ ذلك اليوم قد أخذ بيد البشرية فى طور الترقى إلى الآفاق المرسومة خطوة خطوة فكان التطور، لا فى مبادئه وأهدافه، ولكن فى قرب البشرية يوما بعد يوم من هذه المبادئ والأهداف، وهذا ما ينفى فكرة التطور التاريخى من أساسها، بالقياس إلى الفكرة الإسلامية، وإلى نظام المجتمع الإسلامى»(٥).

الحقيقة الثانية التى يجب أن تظل ماثلة فى الذهن هى «أن النظام الإسلامى ليس هو الرق، وليس هو الإقطاع، وليس هو الرأسمالية، وليس هو الاشتراكية، وليس هو الشيوعية.. إن النظام الإسلامى هو فقط.. النظام الإسلامى»(٦).

مقومات المجتمع :

إذن فالقاعدة الأساسية التى يقوم عليها مجتمعنا هى أنه نظام ربانى، عالمى، يقوم على أساس القواعد العامة والأصول الكلية لشريعة الله، والمنصوص عليها فى كتاب الله وسنة رسوله ﷺ. ومن هذه القاعدة العريضة للنظام الاجتماعى تنبثق أربعة مقومات رئيسية يعتمد عليها البناء الاجتماعى كله، وتؤثر فى كل خلاياه وجزئياته الداخلية. وهذه المقومات أو العمد الأربعة هى : العلم، والعدل، والعمل، والحرية المنضبطة بقواعد منهج الله. ونتناول كل مقوم من هذه المقومات الأربعة بشىء من التفصيل فيما يلى :

العلم ومكونات المجتمع:

العلم شعار الإسلام وفطرة الله فى الإنسان، فالإنسان هو خليفة الله فى الأرض ليعمرها ويرقيها وفق منهج الله. وهى منزلة اشرأبت لها أعناق الملائكة وتشوفت إليها نفوسهم، فلن يعطوها، ومنحها الله للإنسان(٧).

وعمارة الأرض وترقيتها لا تكون إلا بالعلم، ولذلك عندما أراد الله أن يعد الإنسان لحمل أمانة تنفيذ منهجه فى الأرض، هيأه لها بالعلم : ﴿ وَعَلَّمَ آدَمَ الأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلائِكَةِ فَقَالَ أَنبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلاءِ إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ ﴿٣١﴾ قَالُوا سُبْحَانَكَ لا عِلْمَ لَنَا إِلاَّ مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ ﴿٣٢﴾ قَالَ يَا آدَمُ

أَنبِئْهُم بِأَسْمَائِهِمْ فَلَمَّا أَنبَأَهُم بِأَسْمَائِهِمْ قَالَ أَلَمْ أَقُل لَّكُمْ إِنِّي أَعْلَمُ غَيْبَ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ وَأَعْلَمُ مَا تُبْدُونَ وَمَا كُنتُمْ تَكْتُمُونَ ﴿٣٣﴾ ﴾ [البقرة: ٣١ - ٣٣].

ولا عجب فى أن العلم هو شعار الإسلام الأول، فأولى الآيات التى نزلت على رسول الله ﷺ هى : ﴿ اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِى خَلَقَ ﴿١﴾ خَلَقَ الإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ ﴿٢﴾ اقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ ﴿٣﴾ الَّذِى عَلَّمَ بِالْقَلَمِ ﴿٤﴾ عَلَّمَ الإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ﴿٥﴾ ﴾ [العلق: ١ - ٥]، كما جعل الإسلام طلب العلم فريضة. وطالب العلم مجاهد فى سبيل الله. كما أكد الإسلام هذا الشعار فى كل مناسبة حتى يذكر الإنسان، ويحرك أحاسيسه، ويثير مشاعره كلما تبلد أو ابتعد عن منهج الله. والآيات والأحاديث فى ذلك أكثر من أن تحصى فى هذا المقام.

أما كون العلم فطرة الله فى الإنسان، فهذا يمكن فهمه من القرآن فى قوله تعالى : ﴿ وَإِذْ أَخَذَ رَبُّكَ مِن بَنِى آدَمَ مِن ظُهُورِهِمْ ذُرِّيَّتَهُمْ وَأَشْهَدَهُمْ عَلَىٰ أَنفُسِهِمْ أَلَسْتُ بِرَبِّكُمْ قَالُوا بَلَىٰ شَهِدْنَا أَن تَقُولُوا يَوْمَ الْقِيَامَةِ إِنَّا كُنَّا عَنْ هَذَا غَافِلِينَ ﴿١٧٢﴾ ﴾ [الأعراف: ١٧٢]

فالآية ترجع مسألة العلم بوحدانية الله، والاعتراف بربوبيته إلى الفطرة التى فطر الله الناس عليها، وأخذ بها عليهم الميثاق فى ذات أنفسهم وذات تكوينهم. ولقد شهد الكيان البشرى على نفسه بهذه الحقيقة، وذلك بحكم وجوده، فوجوده يعنى هذه الحقيقة.

فإذا كان العلم بوحدانية الله، والاعتراف بربوبيته ـ وهما غاية كل علم ـ فطرة فى الكيان البشرى، فإن تعلم كل العلوم القديمة والحديثة يجب أن تكون الغاية منه هى الحفاظ على فطرة الله فى الإنسان. وحتى الرسالات والكتب السماوية ما هى إلا تذكير وتحذير وتقويم لمن ينحرفون عن فطرتهم الأولى. فقد اقتضت رحمة الله ألا يكل الناس إلى أنفسهم، فقد تنحرف عن الفطرة، وألا يكلهم إلى عقولهم فقد تضل، وأن يبعث إليهم رسلا مبشرين ومنذرين لئلا يكون للناس على الله حجة بعد الرسل.

دور المناهج التربوية :

هنا يأتى دور المناهج التربوية، فالعلم ليس غاية فى ذاته، وإنما هو وسيلة للحفاظ على فطرة الله فى الإنسان حتى لا تنحرف عن العلم بوحدانية الله، والاعتراف بربوبيته. والمعرفة ما هى إلا وسيلة لإقدار الناس على القيام بحق الخلافة

فى الأرض بإيجابية وفاعلية. فالتقاعس عن التعليم والتعلم، وانتشار الجهل هما سير ضد الفطرة التى فطر الله الناس عليها، وضد مقتضيات القيام بحق الخلافة فى الأرض؛ لأنها سبيل الخراب والتخلف لا العمار والرقى. وهنا ترتبط قضية العلم، بقضية الإيمان بالألوهية والوحدانية، وبقضية خلافة الإنسان فى عمارة الأرض وترقيتها برباط واحد، وأى منهج للتربية لا تظهر فيه هذه العلاقة الوطيدة فهو منهج منحرف، ولا علاقة له بالإسلام.

والخلاصة، أن المجتمع المتحضر يتخذ العلم وسيلة للحفاظ على فطرة الله فى الإنسان وهى العلم بالألوهية والوحدانية، والاعتراف بالربوبية، كما يتخذه وسيلة لإقدار أبنائه على المساهمة بإيجابية وفاعلية فى عمارة الأرض وترقيتها وفق منهج الله.

التدفق المعرفى :

يتلقى الإنسان معرفته من الوحى والنص، ومن الكون والحياة. فالإسلام يرد كل شيء ابتداء إلى إرادة الله وتدبيره، ويرد الخلق كله بما فى ذلك الكون، والإنسان، والمعرفة إلى إرادة الله الواحد. ومن ثم فلا تناقض فى أن يكون الكون أو «الطبيعة»، وأن تكون الحياة بأوضاعها السياسية والاقتصادية والاجتماعية مصدرا آخر للمعرفة بجانب الوحى، وعن طريق العقل، وسائر المدارك والطاقات فيه، باعتبار أن هذا كله من صنع الله.. فهى من عنده، كما أن الوحى من عنده أيضا.

ولكى يقوم الإنسان بحق الخلافة كاملا، لابد من إعداده وتربيته من خلال مناهج مخططة ومنظمة بحيث يكون قادرا علي مواجهة التدفق المعرفي الهائل الذي نتج عن الثورة الهائلة في تكنولوجيا الاتصالات. ويلزم لذلك ثلاث مهارات رئيسية.

١ ـ القدرة على الاختيار والانتقاء من المعارف المتدفقة.

٢ ـ القدرة على إعادة تنظيم المعرفة في نسق علمي ومنطقي.

٣ ـ القدرة على الاستخدام الأمثل للمعرفة في إنتاج الأفكار والأشياء.

العلم وتعليم الكبار :

لقد بدأ تعليم الكبار في تاريخ البشرية بتعليم الله لآدم الأسماء كلها : ﴿ وَعَلَّمَ آدَمَ الأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلائِكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلاءِ إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ ﴿٣١﴾ قَالُوا سُبْحَانَكَ لا عِلْمَ لَنَا إِلاَّ مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ ﴿٣٢﴾ ﴾

[البقرة: ٣١، ٣٢]

وكانت بداية الوحى على رسول الله - ﷺ - بقول الله تعالى : ﴿ اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ۝١ ﴾ [العلق: ١] «هو حادث ضخم بحقيقته، وضخم بدلالاته، وضخم بآثاره فى حياة البشرية.. وهذه اللحظة التى تم فيها هذا الحادث تعد - بغير مبالغة - هى أعظم لحظة مرت بهذه الأرض فى تاريخها الطويل»(٩). ولهذا فليس من المبالغة القول بأن العلم هو شعار الإسلام الأول.

ولقد رفع الإسلام - من اللحظة الأولى - شعار العلم لتحقيق الفطرة. فالعلم فطرة الله فى الإنسان، وهذا واضح فى قول الحق - تبارك وتعالى - : ﴿ وَإِذْ أَخَذَ رَبُّكَ مِن بَنِي آدَمَ مِن ظُهُورِهِمْ ذُرِّيَّتَهُمْ وَأَشْهَدَهُمْ عَلَىٰ أَنفُسِهِمْ أَلَسْتُ بِرَبِّكُمْ قَالُوا بَلَىٰ شَهِدْنَا أَن تَقُولُوا يَوْمَ الْقِيَامَةِ إِنَّا كُنَّا عَنْ هَٰذَا غَافِلِينَ ۝١٧٢ ﴾ [الأعراف: ١٧٢].

فهذه الآية ترشدنا فى وضوح إلى مجموعة من الأمور أهمها ما يلى :

أولا : أن العلم بالألوهية والوحدانية - وهو غاية كل علم - فطرة الله فى الإنسان، وأن الانحراف عن هذا العلم هو انحراف عن فطرة الله التى فطر الناس عليها. ولهذا يجب مقاومته بجميع الوسائل لرد الإنسان إلى الفطرة.

ثانيا : يترتب على أولا، أن الأخذ بأسباب العلم فريضة لازمة لتأكيد الفطرة والحفاظ عليها وعدم الانحراف عنها؛ لأن الانحراف عنها يتبعه الانحراف عن الإيمان بوحدانية الله، وما يترتب عليه من انحراف الإنسان عن وظيفته، ألا وهى عمارة الأرض وترقيتها وفق منهج الله.

ثالثا : وبما أن العلم فطرة الله فى الإنسان. وهو سبيل الإنسان إلى معرفة الله وخشيته ﴿ .. إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ .. ۝٢٨ ﴾ [فاطر: ٢٨] وهو وسيلته إلى عمارة الأرض وترقيتها، فإنه لا سبيل إلى ذلك إلا بالاستمرار فى عملية التعليم والتعلم من الصغر إلى الكبر.

إن حاجات الحياة متغيرة متجددة بتغير الحياة نفسها. وهذا يتطلب - بطبيعة الحال - استمرار الإنسان فى التعلم لينفض عن نفسه، وعن مشاعره، ما يكون قد علق بها من صدأ أو بلادة، نتيجة الانغماس فى الحياة تحت وطأة قبضة الطين ومطالبها.

رابعا : إن عمارة الأرض وترقية الحياة على ظهرها، عملية مستمرة دائمة. وهى بالتالى تتطلب معلومات متجددة، وهذا كله يتطلب التربية والتعليم والتدريب للكبار بصفة دائمة ومستمرة. إن الإنسان الذى يقوم بحق الخلافة فى الأرض، هو

الذى يأخذ بكل الأسباب التى تساعده فى أداء هذه الغاية بطريقة حسنة. فالمسلم مطالب بحسن الأداء، لا بمجرد الأداء. وهذا يتطلب أن يكون الإنسان متجددا ومترقيا وملما بكل ما يجد فى ميدان عمله من معارف وخبرات ومهارات، إذن فترقية الحياة وفق منهج الله تتطلب التربية المستمرة، بل وحسن التربية.

المناهج ومصادر العلم :

تختلف مصادر منهج التربية فى الإسلام عن مصادر المناهج الأخرى. فمنهج التربية يستمد أصوله وموجهاته من منهج الله الكلى للكون والإنسان والحياة، والمتمثل فى شريعة الله. أما معظم المناهج الأخرى فتستمد أصولها من الفلسفات والنظريات التابعة لها.

فالشريعة الإسلامية كفت القائمين على بناء منهج التربية فى الإسلام شر اللجوء إلى الفلسفات والنظريات البشرية. فالفلسفات يلجأ إليها غير المسلمين لعدم وجود شريعة عاملة لديهم. وفى ذلك يقول ابن عبد البر فى كتابه «جامع بيان العلم وفضله» : «إن أهل الفلسفة قد قسموا العلوم إلى علم أعلى، وعلم أوسط، وعلم أسفل. وجعلوا الفلسفة هى العلم الأعلى؛ لأن هذا العلم عندهم يرتبط بأمور قد أغنت عن الكلام فيها كتب الله الناطقة بالحق، المنزلة بالصدق، وما صح عن الأنبياء صلوات الله عليهم»(١٠).

إننا لا يجب أن نحيد عن القرآن والسنة كأصول وموجهات لمنهج التربية، فما ضياعنا إلا نتيجة مباشرة لهذا الحياد عن أصول منهج الله. ولقد كان المسلمون الأول يدركون هذه الحقيقة حتى أن عمر رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ كما يقول ابن القيم - «كان يمنع الحديث عن رسول ﷺ. فكيف لو رأى اشتغال الناس بآرائهم، وزبد أفكارهم، وزبالة أذهانهم عن القرآن والحديث؟»(١١).

هذه هى طبيعة هذا المنهج، يجب أن نعرفها، وألا نحاول تغييرها لرغبات معجلة مهزومة أمام أزياء الفلسفات والنظريات البشرية. فهو بهذه الطبيعة صنع الأمة المسلمة أول مرة، وبها يصنع الأمة المسلمة فى كل مرة يراد فيها أن يعاد إخراج الأمة المسلمة للوجود كما أخرجها الله أول مرة : ﴿ وَأَنَّ هَذَا صِرَاطِي مُسْتَقِيمًا فَاتَّبِعُوهُ وَلَا تَتَّبِعُوا السُّبُلَ فَتَفَرَّقَ بِكُمْ عَن سَبِيلِهِ ذَلِكُمْ وَصَّاكُم بِهِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ ﴿١٥٣﴾ ﴾ [الأنعام: ١٥٣]

وتختلف مصادر العلم فى منهج التربية باختلاف نوع المعلوم. فالكون محسوس وغير محسوس، شهود وغيب، فالغيب مصدر العلم به هو الوحى الصادق

من صاحب الغيب ـ سبحانه وتعالى ـ . وتحقيق هذا العلم يكون بتحقيق نسبة الخير إلى الله عز وجل. والمحسوس سبيل العلم به الملاحظة، والتجربة، والخير أيضا. ويكون تحقيق الخير بالاستقراء والاستنباط والملاحظة والتجربة(١٢).

العدل فى النظم والمؤسسات :

وظيفة العلم ـ إذن ـ هى عمارة المجتمع الإنسانى وترقيته. لكن العلم إذا لم يكن مستندا إلى عدل الله، ينقلب إلى وسيلة للخراب والدمار للمجتمع البشرى كله! فالعدل ـ إذن ـ هو القيمة التى توجه غايات العلم، نحو خير الإنسان والبشرية جميعا.

والعدل كما وضحه بعض الفقهاء والمفسرين هو تنفيذ حكم الله، أى أن يحكم الناس وفقا لما جاءت به الشرائع السماوية. ولما كانت الشريعة الإسلامية هى كمال هذه الشرائع، فإن العمل بها إذن هو تحقيق للعدل الذى أمر الله به. ويندرج تحت هذا المعنى العام للعدل معانيه الخاصة، فهناك العدل فى الحكم، والعدل فى النظام الاجتماعى، والعدل فى القضاء، والعدل الاقتصادى، والعدل بين الرجل والمرأة، والعدل فى الحقوق والواجبات والمعاملة..إلخ.

فالعدل من الحكام فرض لا يستقيم الحكم إلا به : ﴿إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَن تُؤَدُّوا الأَمَانَاتِ إِلَىٰ أَهْلِهَا وَإِذَا حَكَمْتُم بَيْنَ النَّاسِ أَن تَحْكُمُوا بِالْعَدْلِ إِنَّ اللَّهَ نِعِمَّا يَعِظُكُم بِهِ إِنَّ اللَّهَ كَانَ سَمِيعًا بَصِيرًا ﴿٥٨﴾﴾ [النساء: ٥٨].

والعدل واجب حتى للأعداء : ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ لِلَّهِ شُهَدَاءَ بِالْقِسْطِ وَلا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَآنُ قَوْمٍ عَلَىٰ أَلاَّ تَعْدِلُوا اعْدِلُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَىٰ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ خَبِيرٌ بِمَا تَعْمَلُونَ ﴿٨﴾﴾ [المائدة: ٨].

وتقوم العدالة فى السياسة الاقتصادية على ثلاثة أسس مهمة : الأول، أن المال مال الله، والناس مستخلفون فيه : ﴿آمِنُوا بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ وَأَنفِقُوا مِمَّا جَعَلَكُم مُّسْتَخْلَفِينَ فِيهِ .. ﴿٧﴾﴾ [الحديد: ٧]. والثانى هو أن الإسلام كره أن يحبس المال فى أيدى فئة قليلة من الناس، بينما يمنع عن الآخرين : ﴿ .. كَيْ لا يَكُونَ دُولَةً بَيْنَ الأَغْنِيَاءِ مِنكُمْ .. ﴿٧﴾﴾ [الحشر: ٧]. والثالث، هو الملكية الفردية، فالمال مال الله، والناس مستخلفون فى ملكية التصرف والانتفاع به، الذى لا يصل إلى السفه.

العدل بين الأفراد والصلات الاجتماعية :

وتقوم العدالة بين الفرد والمجتمع على أساس حركة الفرد، ونوعيتها، وعلاقتها بغيرها داخل المجتمع : ﴿ ..نَحْنُ قَسَمْنَا بَيْنَهُم مَّعِيشَتَهُمْ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَرَفَعْنَا بَعْضَهُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَاتٍ لِّيَتَّخِذَ بَعْضُهُم بَعْضًا سُخْرِيًّا ﴿٣٢﴾ ﴾ [الزخرف: ٣٢]. فالفرد فى المجتمع مرفوع فيما يجيد وفيما يحسن، ومرفوع عليه غيره فيما لا يجيده ولا يحسنه، إذن فكل فرد فاضل فى جهة ومفضول عليه فى جهة أخرى. فالمفضول عليه يسخر الفاضل لخدمته.

كما كفل الإسلام المساواة للمرأة مع الرجل فى الجنس والحقوق الإنسانية. ولم يقرر التفاضل إلا فى بعض الملابسات الخاصة بالاستعداد والخبرة والدربة والتبعة، مما لا يؤثر على حقيقة الوضع الإنسانى للجنسين، فحيثما تساوى الاستعداد والدربة والتبعة تساويا، وحيثما اختلف شيء من ذلك كان التفاوت بحسبه.

فالرجل والمرأة من ناحية العمل والثواب والعقاب يتساويان : ﴿ مَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِّن ذَكَرٍ أَوْ أُنثَىٰ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُ حَيَاةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُم بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ ﴿٩٧﴾ ﴾ [النحل: ٩٧]. ﴿ فَاسْتَجَابَ لَهُمْ رَبُّهُمْ أَنِّي لَا أُضِيعُ عَمَلَ عَامِلٍ مِّنكُم مِّن ذَكَرٍ أَوْ أُنثَىٰ بَعْضُكُم مِّنْ بَعْضٍ .. ﴿١٩٥﴾ ﴾ [آل عمران: ١٩٥].

وفى أحقية كل منهما وأهليته فى الملك والتصرف الاقتصادى يتساويان : ﴿ لِّلرِّجَالِ نَصِيبٌ مِّمَّا تَرَكَ الْوَالِدَانِ وَالأَقْرَبُونَ وَلِلنِّسَاءِ نَصِيبٌ مِّمَّا تَرَكَ الْوَالِدَانِ وَالأَقْرَبُونَ مِمَّا قَلَّ مِنْهُ أَوْ كَثُرَ نَصِيبًا مَّفْرُوضًا ﴿٧﴾ ﴾ [النساء: ٧]. ﴿ .. لِّلرِّجَالِ نَصِيبٌ مِّمَّا اكْتَسَبُوا وَلِلنِّسَاءِ نَصِيبٌ مِّمَّا اكْتَسَبْنَ .. ﴿٣٢﴾ ﴾ [النساء: ٣٢].

العمل أساس التملك :

الأساس الثالث من أسس بناء المجتمع، وعمارة الحياة وترقيتها فيه - بعد العلم والعدل - هو العمل. فباستثناء الميراث، جعل الإسلام العمل هو الوسيلة الوحيدة لنيل حق التملك : ﴿ وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ ﴿١٠٥﴾ ﴾ [التوبة: ١٠٥]، «ما أكل أحد طعاما قط خيرا من عمل يده» (رواه البخارى). وكره أن يلد المالُ المالَ، وإنما يلد المالَ الجهدُ. وعلى أساس هذه القاعدة حرم الإسلام الربا؛ لأن المرابى يمتص نتيجة جهد الآخرين وعرقهم بينما هو قاعد، وهذا يورث العداوة

والبغضاء ويؤدى إلى هدم الحياة الاجتماعية النظيفة. ومن هنا - أيضا - جاءت كراهية الإسلام للترف وجعله مصدر الشر والفساد للفرد والجماعة معا. ﴿ وَإِذَا أَرَدْنَا أَن نُّهْلِكَ قَرْيَةً أَمَرْنَا مُتْرَفِيهَا فَفَسَقُوا فِيهَا فَحَقَّ عَلَيْهَا الْقَوْلُ فَدَمَّرْنَاهَا تَدْمِيرًا ﴿١٦﴾ ﴾ [الإسراء: ١٦].

العمل ومفهوم العبادة:

وليس المراد بالعمل على كل حال الانصراف عن أمور الدنيا وقضاياها والكدح فيها والاشتغال بأمور ثانوية فى الدين، كالخلافات المذهبية والدروشة - كما يسميها الأستاذ فهمى هويدى - وبحث مدى إخلاص أو عدم إخلاص بعض المفكرين من أعلام المسلمين. وليس من العمل الجاد الذى تعمر به الحياة وترقى أن يترك كل ذى تخصص تخصصه فى الطب والهندسة والعمارة والطبيعة والكيمياء وعلوم الجهاد وعلوم الإدارة وعلوم ارتياد الفضاء، وكل العلوم التى نحن فقراء إلى النابغين فيها - إلى الاشتغال بأحكام التلاوة وعلامات الساعة والخلافات المذهبية(١٣).

إن العمل الجاد الذى تعمر به الحياة وترقى، هو أن ينصر كل منا الإسلام فى ميدان تخصصه بالإنجاز فيه والإنتاج والإبداع. يقول الشيخ محمد الغزالى: «من المستحيل إقامة مجتمع ناجح الرسالة إذا كان أصحابه جهالا بالدنيا عجزة عن الحياة.. وإنه لفشل دفعنا ثمنه باهظا عندما خبنا فى ميادين الحياة، وحسبنا أن مثوبة الله فى كلمات تقال، ومظاهر تقام.. إن الله لا يقبل تدينا يشينه هذا الشلل المستغرب، ولا أدرى كيف نزعم الإيمان والجهاد ونحن نعانى من هذه الطفولة التى تجعل غيرنا يداوينا، ويمدنا بالسلاح إذا شاء»(١٤)!

وربما كان من أهم أسباب هذه المشكلة عدم فهم معنى «العبادة» فى الإسلام. فالبعض لا يفهم من معنى العبادة إلا أنها الصلاة والصوم والزكاة والحج والصدقة وبعض الأذكار والأدعية. مع أن هذا جانب واحد فقط من جوانب العبادة. فالعبادة تشمل النشاط الإنسانى كله؛ لأن نشاط الإنسان المسلم كله حركة واحدة متجه نحو تحقيق غاية وجوده. وغاية وجود الإنسان هى العبادة عن طريق القيام بحق الخلافة فى الأرض، والقيام بحق الخلافة فى الأرض يعنى عمارتها وترقيتها وفق منهج الله.

وبهذا المعنى الشامل تصبح العبادة هى الصلة الدائمة بين المسلم وربه، وتصبح هى التربية الدائمة للإنسان كله، جسمه وعقله وضميره ووجدانه.

واجبات مناهج التربية:

وبهذا المعنى يصبح من الواجب على منهج التربية أن يتنازل عن تقسيم النشاط الإنسانى إلى «عبادات» و«معاملات»، وهو التقسيم الذى ورد فى التأليف

الفقهى فى مرحلة متأخرة، قد أنشأ آثارا ضارة فى التصور الإسلامى، تبعته ـ بعد ذلك ـ آثار ضارة فى الحياة الإسلامية كلها. إذ جعل يترسب فى تصورات الناس أن معنى «العبادة» إنما هو خاص بالنوع الأول من النشاط الذى يسمى «فقه العبادات» بينما أخذ المعنى ينزوى رويدا رويدا عن النوع الثانى من النشاط الذى يتناوله «فقه المعاملات»(١٥) وهو انحراف بالتصور الإسلامى لمفهوم العبادات لا شك فيه.

إن منهج التربية يجب أن يتناول كل النشاط الإنسانى بالدراسة، ابتداء من الشعائر التعبدية كالصلاة والصيام والزكاة والحج إلى البرامج الدراسية فى نظام الحكم ونظام الاقتصاد، والتشريعات الجنائية والمدنية، ونظام الأسرة، ونظام الإدارة، إلى المواد المختلفة فى الرياضيات والطبيعة والكيمياء، والعلوم الإنسانية إلى آخره ـ يجب أن يتناول المنهج كل هذه المواد والبرامج على أساس أنها لا تهدف إلا إلى غاية واحدة، هى تحقيق معنى «العبادة» كما سبق إيضاحه.

إن غياب المناهج التربوية التى تقوم على هذا الأساس فى معظم أقطار العالم العربى والإسلامى هو من أهم أسباب البلاء والتخلف الذى نعانى منه، وحتى المناهج التى تحاول على هذا الطريق يشوب بعضها الخلط، ويعوز بعضها الآخر الكثير من التخطيط الدقيق. ففى الأزهر مثلا، كنا ـ حتى فى الستينيات من هذا القرن الميلادى ـ نتخصص مع بداية المرحة الثانوية فى أحد المذاهب الأربعة. حيث يقسم الطلاب على هذه المذاهب، فالبعض يدرس المذهب الحنفى، والبعض يدرس المذهب الشافعى والبعض يدرس المذهب المالكى، وهكذا كان الطلاب فى هذه المرحلة من العمر، يتعلمون التعصب للمذاهب، والغوص فى الخلافات والجزئيات والتفصيلات التى لاتجدى، وهم بعدُ لم يفهموا أصول ومقومات التصور الإسلامى العام!.

إن أئمة المذاهب الأربعة لم يختلفوا على أصل من الأصول، ولا فى أية مسألة ورد فيها نص من كتاب الله وسنة رسوله ﷺ، وإنما اختلفوا فى الجزئيات والتفصيلات التى لا يضر معها الخلاف. وحتى أبو حنيفة ـ وهو المشهور بالقياس ـ قد بنى مذهبه ـ كما يقول ابن القيم فى «أعلام الموقعين» على أن ضعيف الحديث عنده أولى من القياس والرأى(١٦).

فمنهج التربية لا يجب أن يركز على الخلافات، ولا على التفصيلات التى لا قيمة لها، وخاصة فى مراحل التعليم قبل الجامعى، وإنما يهتم بالأصول، وبالمجرى العام لمنهج الله فى حكم الحياة، ويترك هذا الترف العقلى والعلمى، وهو الخوض فى الجزئيات والثانويات والاختلاف حولها، لخاصة المتخصصين فى هذا الميدان.

الحرية المسئولة أساس العلاقة بين الفرد والمجتمع(١٧) :

الحرية هى الأساس الرابع الذى قام عليه بناء المجتمع الإسلامى. لقد فطر الله الإنسان على الحرية. فالحرية فطرة فى الطبيعة الإنسانية. فالله - سبحانه - خلق الإنسان حرا؛ لأنه جعله مسئولا عن تنفيذ منهجه فى الأرض، فالإنسان حر؛ لأنه مسئول، فالحرية تستتبع المسئولية، والمسئولية تستلزم الحرية. فنشاط الإنسان المسلم كله حر، وهو كله عبادة لله، ما دام الإنسان متجها بنشاطه نحو هذه الغاية.

ومعنى كون الحرية فطرة فطر الله الإنسان عليها، أنها ليست مجرد منحة يمنحها النظام الاجتماعى للإنسان، أو يمنعها عنه، وإنما هى قيمة غريزية غرزها الله فى خلق الإنسان حين خلقه. ويعبر عن هذا المعنى قول عمر بن الخطاب - رضى الله عنه - : «متى استعبدتم الناس وقد ولدتهم أمهاتهم أحرارا؟!».

فالحرية حاجة أساسية من حاجات النفس لابد من إشباعها، وهى حق من حقوق الإنسان لابد من ممارسته. فلا عجب - إذن - أن ينحرف سلوك الإنسان ويسوء عمله، وتهبط أخلاقه، ويتدهور حال مجتمعه كله، إذا حوصر ومنع من ممارسة حريته، أو إذا انفلت فى ممارستها دون ضبط أو تنظيم وفق معايير المنهج الإلهى.

والإسلام يسير فى هذا مع مقتضى فكرته عن فطرة الإنسان على الإيمان بالله وحده. فالإنسان غير المسلم الذى تصل إليه فكرة الإسلام واضحة جلية دون ضغوط أو حصار أو رفض قائم على مقدرات سابقة، لابد أن يعود إلى فطرته السليمة التى فطر الله الناس عليها، لكن الإسلام يريده أن يعود إلى الله بإرادته الحرة الواعية.. فهذا هو الطريق الوحيد الذى يستوجب المسئولية.

التغير الثقافى والحضارى(١٨) :

تتكون الثقافة فى التصور الإسلامى من شقين : شق معيارى ويتمثل فى شريعة الله ومنهجه لحكم الحياة، وشق تطبيقى، ويتمثل فى التطبيق العملى الواقعى الصحيح للشق المعيارى.

وعليه يمكن تعريف الثقافة بأنها الأسلوب الكلى لحياة الجماعة الذى يتسق مع تصورها لحقائق الألوهية والكون والإنسان والحياة. وتتمثل مقومات الثقافة فى شريعة الله الشاملة لأصول الاعتقاد، وأصول الحكم، وأصول المعرفة، وأصول الأخلاق والسلوك، وكل التشريعات والنظم والقوانين التى تخضع لها، وجميع أشكال التطبيق العملى الواقعى، وأنماط السلوك الفردى والجمعى التى تتسق معها نصا وروحا.

وعندما يكون الجانب التطبيقى فى الثقافة الإسلامية ترجمة واقعية صحية للجانب المعيارى فيها، مع استخدام كل معطيات الإنسان والزمان والمكان.. تكون الحضارة.

والتغير فى الأنماط الثقافية والحضارية إنما يخضع لقاعدة ثابتة تمثلت فى قول الله تعالى : ﴿ .. إِنَّ اللَّهَ لا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُوا مَا بِأَنفُسِهِمْ.. ﴿١١﴾ ﴾ [الرعد: ١١] وقوله ـ سبحانه ـ : ﴿ ذَٰلِكَ بِأَنَّ اللَّهَ لَمْ يَكُ مُغَيِّرًا نِّعْمَةً أَنْعَمَهَا عَلَىٰ قَوْمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُوا مَا بِأَنفُسِهِمْ ..﴿٥٣﴾ ﴾ [الأنفال: ٥٣].

فالآيتان السابقتان تدلان دلالة قاطعة على أن التغير الاجتماعى إنما يبدأ من الداخل، أى من داخل النفس، وذلك بتغيير الأنماط العقائدية والمعيارية والقيمية والفكرية للإنسان. فإذا ما تغير ذلك، فإنه ينعكس على النظم والمؤسسات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية..إلخ. وهذا ما عبر عنه الأستاذ حسن البنا فى إيجاز بليغ، حين قال : «أقيموا الإسلام فى أنفسكم يقم على أرضكم».

مفهوم الأمية :

تعرّف الأمية بأنها عدم القراءة والكتابة، ويعرّف الأمى بأنه من لا يقرأ ولا يكتب، وبأنه الشخص العيى، الجاف، الجاهل؛ وفي ذلك تضييق لمفهوم الأمية، بالإضافة إلى الخلط والتلبيس بين الأمية وبين الجهالة.

فالأمى نسبة إلى الأم، أو الأمة، وهو من ليس عنده نسبة أصلا، أما الجاهل، فهو من عنده نسبة خاطئة، ولذلك وصف القرآن الكريم الناس فى عصر ما قبل الإسلام بأنهم «جاهلون» وعصرهم هو عصر «الجاهلية» وذلك لأنهم كانوا يعرفون الله، ولكن بطريقة خاطئة. فهم رغم إقرارهم بوجود الله إلا أنهم يعبدون الأصنام والأوثان : ﴿ وَلَئِن سَأَلْتَهُم مَّنْ خَلَقَ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضَ لَيَقُولُنَّ اللَّهُ .. ﴿٣٨﴾ ﴾ [الزمر: ٣٨]

فالجهل إذن ضد العلم؛ لأن الجهل أن تدرك نسبة خاطئة، مجزوما بخطئها، ولا دليل على صحتها، ويكذبها الواقع. أما العلم فهو أن تدرك نسبة صحيحة، مجزوما بها، وعليها دليلها، ويصدقها الواقع(١٩).

وعلاج الجاهل أقسى وأشق من علاج الأمى، لأن الأمى يحتاج إلى عملية واحدة وهى تزويده بالنسبة الصحيحة. أما الجاهل فهو يحتاج إلى عمليتين : انتزاع النسبة الخاطئة من نفسه، ثم تزويده بنسبة أخرى صحيحة.

وللأمية والجهالة مظهران فى حياتنا :

١ ـ مظهر فى الأفراد، ويتمثل فى عدم قدرتهم على القراءة، والكتابة والحساب، وهو ما يسمى بالأمية الهجائية.

٢ ـ مظهر فى المجتمع ويتمثل فى ضعف الفكرة، والمنهج، والتصور.. وقد أدى هذا إلى ضعف الإنتاج، وسوء استخدام أدواته، والتمسك بالخرافات والأوهام، وسوء الإدارة والنظام.. إلخ، وهذا ما يسمى بالأمية الوظيفية. كما يتمثل فى سوء التفكير، وانحراف القيم والمفاهيم، وسوء العلاقات الاجتماعية وتعقدها، وهذا هو المظهر الحضارى للأمية.

والحقيقة أن الأمية ظاهرة مركبة، ولا يمكن الفصل منهجيا بين مظاهرها الثلاثة السابقة. فالأمية الحضارية هى المناخ الاجتماعى لنمو وانتشار واستمرار الأمية الهجائية، والأمية الوظيفية.

إن الجهالة قرينة التخلف، فكلما كان المجتمع متخلفا، كانت الجهالة أحد تعبيراته الاجتماعية. فالمجتمع المتخلف لا يستشعر الحاجة إلى ترقية نمط حياته، بل إنه يقاوم عمليات الترقى.

والمجتمع المتحضر الإسلامى لا يقبل الأمية والجهالة، وهو يستخدم التربية فى القضاء على أى مظهر لهما، وخاصة بين الكبار، فالقرآن الكريم ينعى على البعض عدم استخدام الحواس والطاقات المدركة فى التفكير والتدبر ويسميهم «الغافلون» :

﴿ وَلَقَدْ ذَرَأْنَا لِجَهَنَّمَ كَثِيرًا مِّنَ الْجِنِّ وَالإِنسِ لَهُمْ قُلُوبٌ لاَّ يَفْقَهُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لاَّ يُبْصِرُونَ بِهَا وَلَهُمْ آذَانٌ لاَّ يَسْمَعُونَ بِهَا أُوْلَئِكَ كَالأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ أُوْلَئِكَ هُمُ الْغَافِلُونَ (١٧٩) ﴾ [الأعراف: ١٧٩].

فالغافلون هنا لهم حواس وأجهزة سليمة من حيث تركيبها العضوى، وبالرغم من هذا فهم «غافلون» ومأواهم جهنم؛ لأن حواسهم لا تؤدى وظيفتها النفسية، وبذلك فهى لا تعين الإنسان على أداء وظيفته التى خلق من أجلها، وهى عمارة الأرض وترقية الحياة على ظهرها وفق منهج الله.

وهنا يأتى دور منهج التربية الإسلامية فى تربية الحواس عن طريق التفكر والتدبر، وفى إيقاظ المجتمع وإثارة وعيه بضرورة الرقى، ومواجهة المتغيرات، وتوجيه النافع منها فى عمارة الحياة عن طريق ترقية أنماط الاعتقاد والسلوك والعمل.

العولمة والكوكبة والقدرة على التكيف :

إن عملية التكيف مع بعض المتغيرات، وتكييفها وتوجيه بعضها الآخر، هى عملية حضارية لابد أن تخضع للمعايير والقيم التى يؤمن بها المجتمع، كما تخضع للتقاليد القديمة العهد، والأعراف المجرَّبة.

والمتأمل فى مجتمعات الأمة الإسلامية هذه الأيام يرى أن المتغيرات الواقعة عليها أكبر من قدرتها على استيعابها. وهى بالتالى غير قادرة على القيام بعمليات التكيف والتنسيق للمتغيرات، فضلا عن تكييفها وتوجيهها. والسبب فى ذلك هو غياب القواعد الحضارية، والأسس المعيارية للمجتمع المتحضر الإسلامى، والتى على أساسها يتم القبول، أو الرفض، أو التوجيه للمتغيرات.

إن التغير والتطور على طريقة ترقية الحياة الاجتماعية لن يحدث إلا إذا شعر أبناء المجتمع بالحاجة إليه، واستطاعوا أن يتصوروه فى إطاره الأوسع وضمن تغيرات كثيرة، وتعرفوا على طبيعة التغير ومكان حدوثه، والفنون والمهارات التى يتطلبها، واستعدوا لذلك، رغبة فى إحداثه وقيادته، والسيطرة على حركة عناصره المادية والمعنوية معا.

إن صراع الأجيال الذى بدأنا نعانى مشاكله سببه الأساسى أننا أصبحنا نجرى وراء النظريات والأفكار الغربية التى تضع المجتمع كله على خط التغير السريع المتلاحق، فالناس يلهثون وراء المتغيرات، فلا يكادون يلحقون بها حتى تظهر لهم أخرى فيلهثون وراءها.. وهكذا لا يستقر لهم قرار، ويصبح ما كان مرغوبا بالأمس لا قيمة له اليوم، وما هو مجرب اليوم، يصبح بلا معنى غدا.. وهكذا نشأ ما يسمى بـ «صراع الأجيال».

لكن المجتمع المتحضر يربى الصغار والكبار على السواء فى ظل الحقائق والمعايير والقيم الإلهية الثابتة، والخبرات الإنسانية المتغيرة التى لا تخرج عن نطاق الثوابت فى منهج الله، وبذلك ينشأ «اختلاف الأجيال» الناتج عن اختلاف مظاهر الحياة ومطالبها باختلاف الزمان والمكان. وهذا شىء طبعى.. محبوب ومرغوب.

واجب المنهج نحو حقيقة المجتمع والحياة(٢٠) :

مما سبق يتضح أن على منهج التربية مراعاة ما يلى :

١ ـ التأكيد على أن الحياة ليست إلها! وليست قوة مدبرة فى ذاتها تنشأ وتنشئ وفق إرادتها المستقلة! وأنها ليست تلقائية وجدت مصادفة،

وتمضى خبط عشواء! إنما هى خليقة أنشأها الله بقدر، وتمضى كذلك وفق قدر، وهى مودعة خصائصها الذاتية التى تفرقها عن الموات.

٢ ـ التأكيد على أن الطبيعة ليست إلها، وليست هى التى خلقت الحياة، كما أنها ليست هى التى خلقت نفسها، إنما هو الله الذى خلقها، وجعلها مناسبة لظهور الحياة، وهيأ الأرض لهذا النوع من الحياة التى نشأ فيها، وجعل التناسق بين الطبيعة والحياة، وبين الأحياء بعضها وبعض، هو الأصل والقاعدة. وأودع فى الأرض أقواتها وأرزاقها، وجعل الكون كله مسخرا ومساعدا.

٣ ـ التأكيد على أن الحياة ناشئة بإرادة الله من أصل واحد هو الماء: ﴿ ..وَجَعَلْنَا مِنَ الْمَاءِ كُلَّ شَيْءٍ حَيٍّ .. (٣٠) ﴾ [الأنبياء: ٣٠]، ﴿ وَاللَّهُ خَلَقَ كُلَّ دَابَّةٍ مِّن مَّاءٍ .. (٤٥) ﴾ [النور: ٤٥]

٤ ـ التأكيد على حقيقة أن الحياة مقدرة أقواتها فى بنية الأرض، وفى نظام الكون.. وهى حقيقة واقعة تكذب كل ادعاء آخر، وتسخر من نظريات المتشائمين والداعين إلى تحديد النسل.

٥ ـ التأكيد على أن كل ما يدب على وجه الأرض من أحياء أمم ذات تنظيمات كأمة الإنسان، وعلى أن الله هو الذى أودع هذه الأمم فطرتها وضوابطها، وأن الإنسان هو قمة هذه المخلوقات، وأنها مسخرة له.

٦ ـ التأكيد على أن الحياة كما أنها تقوم على قاعدة النشأة من الماء وعلى قاعدة الأمم المنظمة، فهى تقوم كذلك على قاعدة الزوجية، التى تشمل الأحياء والأشياء.. ﴿ وَمِن كُلِّ شَيْءٍ خَلَقْنَا زَوْجَيْنِ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ (٤٩) ﴾ [الذاريات: ٤٩].

٧ ـ التأكيد على أن الأحياء مكفولون برزق الله: ﴿ وَمَا مِن دَابَّةٍ فِي الأَرْضِ إِلاَّ عَلَى اللَّهِ رِزْقُهَا .. (٦) ﴾ [هود: ٦] محاطون بعلم الله ورعايته: ﴿ وَيَعْلَمُ مُسْتَقَرَّهَا وَمُسْتَوْدَعَهَا .. (٦) ﴾ [هود: ٦] خاضعون لسلطان الله: ﴿ مَّا مِن دَابَّةٍ إِلاَّ هُوَ آخِذٌ بِنَاصِيَتِهَا .. (٥٦) ﴾ [هود: ٥٦]

٨ ـ التأكيد على أن الأحياء كلهم فى عبادة.. ﴿ وَلِلَّهِ يَسْجُدُ مَا فِي السَّمَوَاتِ وَمَا فِي الأَرْضِ مِن دَابَّةٍ وَالْمَلائِكَةُ وَهُمْ لا يَسْتَكْبِرُونَ (٤٩) ﴾ [النحل: ٤٩]

٩ - التأكيد على أن هنالك عوالم أخرى من الأحياء غير مرئية، وهى عوالم أخبرنا الله بوجودها وهى الملائكة والجن. ومن الجن الشياطين. وإبليس على رأس الشياطين. والإنسان يتعامل مع هذه المخلوقات ويتأثر بها فى الدنيا والآخرة.

١٠ - التأكيد على بيان مقومات النظام السياسى فى التصور الإسلامى مع الاهتمام بصفة خاصة بالشورى، والعدل، وحرية الاختيار، وإصدار القرار.

١١ - التأكيد على مقومات النظام الاقتصادي فى التصور الإسلامى، مع الاهتمام بصفة خاصة بإيضاح أن المال مالُ الله والناس مستخلفون فيه، والملكية الخاصة، والميراث، والزكاة، والإنفاق فى سبيل الله وحرمة الربا.

١٢ - التأكيد على مقومات النظام الاجتماعى فى التصور الإسلامى، مع إبراز أهمية العلاقات بين الفرد والمجتمع، والرجل والمرأة، وعلاقات العمل والإنتاج القائمة على التكامل والإحسان فى العمل.

١٣ - التأكيد على بيان مقومات النظام الثقافى والتربوى فى التصور الإسلامى، ومقتضياتها فى بناء النظم والمؤسسات الثقافية والتربوية فى المجتمع.

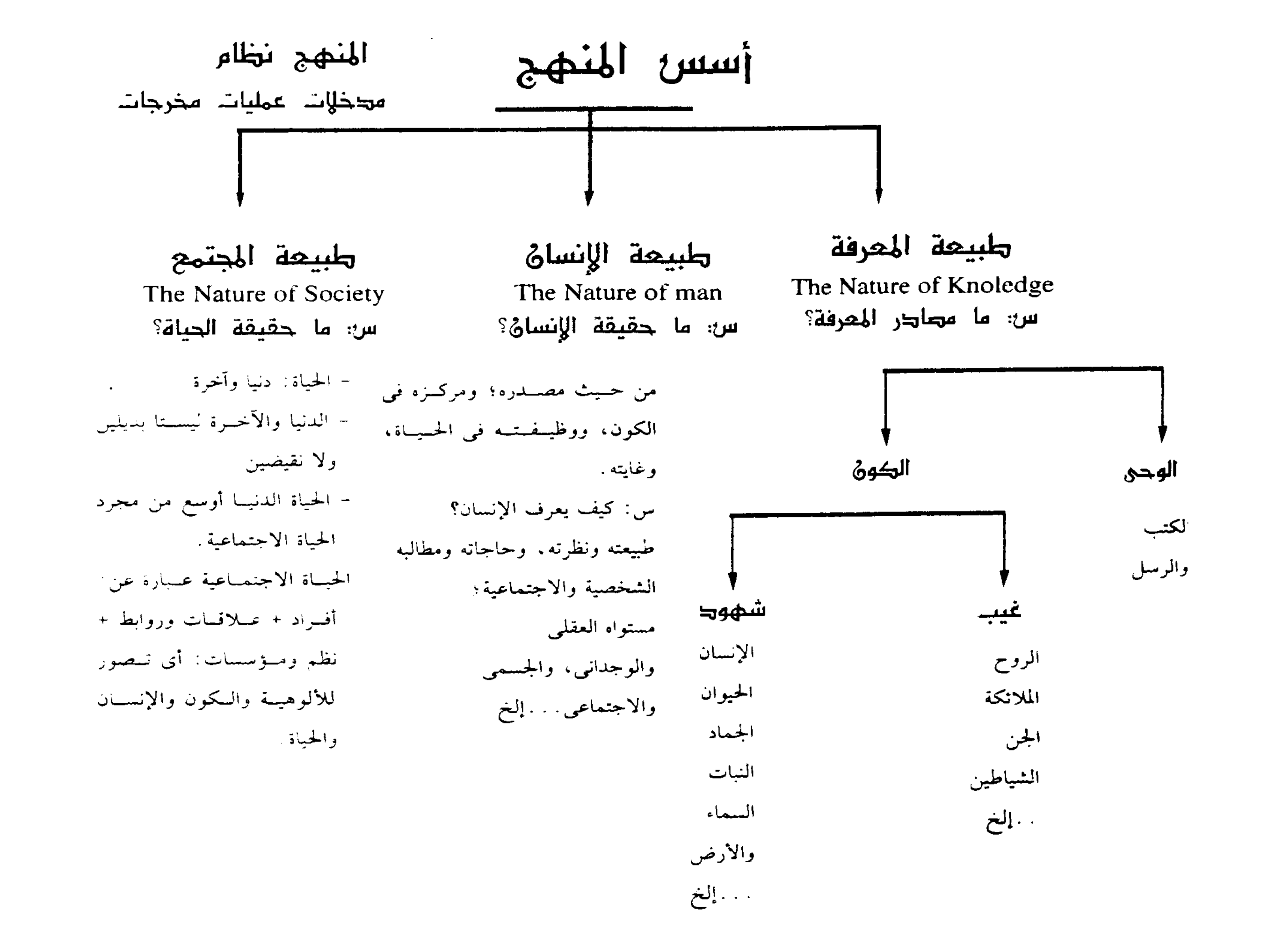
١٤ - التأكيد على الموجهات الإسلامية للفنون والآداب ومقتضياتها فى الإنتاج والنشر للفنون والآداب والعلوم عموما.

١٥ - التأكيد على القيم والمفاهيم الأساسية للإعلام والإعلان فى التصور الإسلامى، ومتطلباتها فى الإنتاج الإعلامى والإعلانى، فى كل ما يذاع وينشر على الناس.

١٦ - التأكيد على أهمية وحدة أبناء الأمة على أساس أنها ضرورة لنصرة دين الله وإعلاء كلمة الحق ونصرة المقهورين والمستضعفين حيثما وجدوا.

١٧ - التأكيد على أن الجهاد الذى يبدأ بالنفس وبالأمر بالمعروف والنهى عن المنكر، ضرورة من أهم ضرورات الحياة القويمة.

وبنهاية هذاالفصل نكون قد انتهينا من أسس المنهج الثلاثة وهى طبيعة المعرفة، والطبيعة الإنسانية، وطبيعة الحياة والمجتمع، وبينا طبيعة العلاقات والارتباطات بين كلياتها وجزئياتها. (انظر الشكل).



هناك علاقات وارتباطات مؤكدة بين هذه الطبائع الثلاث فى كلياتها وجزئياتها

هوامش الفصل الرابع

١ ـ هذه العلاقة يشار إليها هذه الأيام عادة بـ «التربية والتنمية» وهي عبارة قاصرة عن إدراك المعاني التي نتحدث عنها هنا.

٢ ـ محمد أمين المصري : المجتمع الإسلامي، الكويت، دار الأرقم، ١٤٠٠ هـ / ١٩٨٠م، ص ٨ ـ ٩.

٣ ـ سيد قطب : نحو مجتمع إسلامي، ط ٦، بيروت، دار الشروق، ١٤٠٣هـ / ١٩٨٣م.

٤ ـ المرجع السابق، ص ٦٤.

٥ ـ المرجع السابق، ص ٧٥.

٦ ـ المرجع السابق، ص ٩١.

٧ ـ يوسف القرضاوي : الخصائص العامة للإسلام، ط٣، القاهرة، مكتبة وهبة.

٨ ـ محمد متولي الشعراوي : منهج التربية في الإسلام، القاهرة، دار المسلم، بدون تاريخ، ص ١١ ـ ١٢.

٩ ـ سيد قطب : في ظلال القرآن : مرجع سابق، مجلد ٦، جـ ـ٣٠ ، ص ٣٩٣٦.

١٠ ـ ابن عبد البر النمري القرطبي : جامع بيان العلم وفضله، جـ ٢، ص ٣٧ ـ ٣٨٧.

١١ ـ ابن القيم : أعلام الموقعين عن رب العالمين، مرجع سابق، ص ٣٧٦.

١٢ ـ محمد رشاد خليل، مرجع سابق، ص ٣٨ ـ ٣٩.

١٣ ـ فهمي هويدي : هؤلاء الدروايش، الأهرام في ١٩٨٧/٨/٢٥م.

١٤ ـ محمد الغزالي : مشكلات في طريق الحياة الإسلامية، ص ٣٦.

١٥ ـ سيد قطب : خصائص التصور الإسلامي ومقوماته، مرجع سابق، ص ١٠٩.

١٦ ـ ضعيف الحديث عند المتقدمين وما يسميه المتأخرون بالحديث الحسن، انظر ذلك في ابن القيم، أعلام الموقعين عن رب العالمين، بيروت، دار الجيل، جـ ١، ص ٢٣٠ وما بعدها.

١٧ ـ انظر تفصيل موضوع «الحرية بين الشوري والديمقراطية» في كتاب «منهج التربية في التصور الإسلامي للمؤلف.

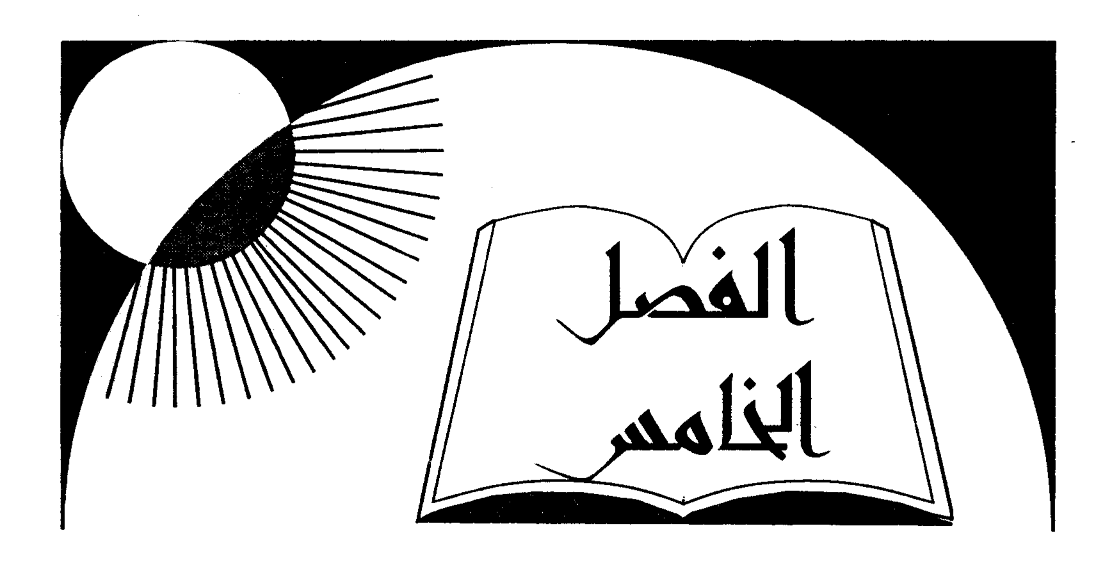
١٨ ـ انظر تفصيل موضوع «الثقافة والحضارة في التصور الإسلامي» في كتاب «منهج التربية في التصور الإسلامي» للمؤلف.

١٩ ـ علي أحمد مدكور، راشد بن حمد الكثيري : تقويم برامج محو الأمة وتعليم الكبار في منطقة الرياض في ضوء أهدافها، معهد البحوث وإحياء التراث الإسلامي، مركز البحوث التربوية والنفسية، مكة المكرمة، ١٤٠٩هـ / ١٩٨٩م، ص ٥٧ وما بعدها.

وانظر أيضا: علي أحمد مدكور، منهج تعليم الكبار: النظرية والتطبيق، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٤١٦هـ - ١٩٩٦م.

٢٠ ـ انظر : سيد قطب : مقومات التصور الإسلامي، مرجع سابق، فصل «حقيقة الحياة».





أهداف المناهج

- أهمية تحديد الأهداف
- الأهداف بين الثبات والتغير
- تعريف الأهداف وأنواعها ومستوياتها
- معايير جودة الأهداف
- أهداف منهج التربية.



الفصل الخامس
مكونات المنهج وأهدافه

فى الفصول السابقة تم استعراض أسس مناهج التربية المتمثلة فى طبيعة المعرفة، والطبيعة الإنسانية، وطبيعة المجتمع والحياة. كما استخلصنا المبادئ التى يجب أن تراعيها المناهج فى بنائها وتنفيذها وتقويمها وتطويرها.

وفى الفصول التالية نقدم عناصر المنهج أو مكوناته وهى: الأهداف: والمحتوى: وطرائق وأساليب التدريس؛ وطرائق التقويم. لكننا فى هذا الفصل الخامس نبدأ بالأهداف: فنحدد معنى الهدف، وأنواع الأهداف، ومعايير جودتها. ثم نعرض بعد ذلك الأهداف التى ينبغى أن تعمل مناهج التربية بكل محتوياتها ومقرراتها وخبراتها على تحقيقها فى المتعلمين على اختلاف أنواعهم ومستوياتهم، حتى تقدرهم على المساهمة الفعالة فى تحقيق مقتضيات الخلافة فى الأرض وفق منهج الله.

أهمية تحديد الأهداف:

إن من أهم عوامل فشل المناهج التربوية فى أى مكان هو عدم تحديد أهدافها تحديداً يتسق مع الإنسان من حيث مصدر خلقه، ومركزه فى الكون، ووظيفته فى الحياة، وغاية وجوده. إن هذه المناهج لا تجانب الطريق السليم فى إعداد الإنسان فحسب، بل إنها تحدث الخلل والفساد فى فطرته وإنسانيته، ومن ثم فى عمارة الأرض.

الأهداف بين الثبات والتغير:

لا شك أن تعلم كل الحقائق والمعايير والقيم الإلهية الثابتة، يمثل أهدافًا ثابتة لمنهج التربية ، كما أن الدقة والمهارة فى إجراء كل ما تقتضيه صور التطبيق الثقافى والحضارى فى المجتمع يمثل أهدافًا متغيرة لهذا المنهج.

وهناك من المفكرين الغربيين من لا يروق لهم القول بوجود أهداف ثابتة للمنهج «جون ديوى» على سبيل المثال - يؤكد بشكل قاطع أن «الفكرة القائلة بأن النمو والتقدم يرميان إلى هدف نهائى لا يتغير ولا يتبدل، هى: آخر أمراض العقل البشرى فى انتقاله من نظرة جامدة إلى نظرة مفعمة بالحركة والتغير»(١).

ولكن هذا القول يجانبه الصواب. فالحقيقة التى يؤكدها واقع عالمنا المعاصر أن جعل الأهداف التربوية كلها متحركة ومتغيرة قد أطاح بكثير من القيم الخلقية

التى تتفق مع مقتضيات الفطرة الإنسانية ومتطلباتها. والنتيجة هى أن الحياة الإنسانية فى عالمنا المعاصر قد أصبحت كقشة معلقة فى الهواء تسيرها أهواء التغير كيف شاءت، وحياة كتلك لا يطمئن لها الإنسان، ولا يستمر فيها ولا يعمرها.

تعريف الأهداف وأنواعها:

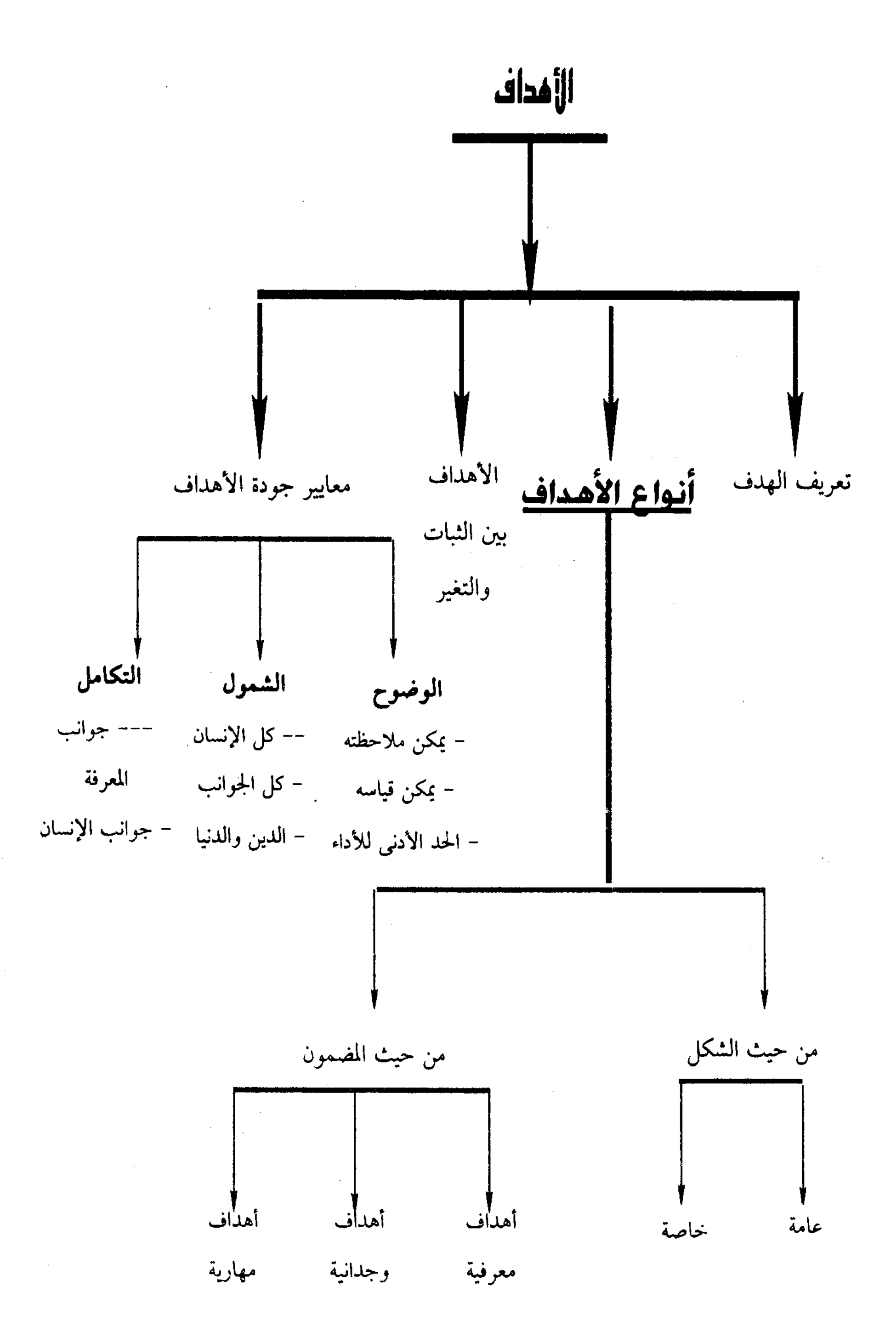
الهدف التربوى هو وصف للسلوك المتوقع من المتعلم نتيجة لاحتكاكه بمواقف التعلم.

وللأهداف التربوية تقسيمات من حيث الشكل، ومن حيث المضمون. أما من حيث الشكل فهى تنقسم إلى أهداف عامة، وأهداف خاصة، فالهدف العام هو وصف للتغير السلوكى المتوقع من المتعلم نتيجة لاحتكاكه وتفاعله مع مضمونات وخبرات منهجية واسعة ومتنوعة. فمن أهم الأهداف العامة لمنهج التربية مثلاً: «إعداد الإنسان الصالح القادر على المساهمة بإيجابية وفاعلية فى عمارة الأرض وترقيتها وفق منهج الله». إن هذا هدف عام يمكن تحقيقه من خلال كل المناهج والدراسات الإسلامية. وقولنا: إن الهدف من تعليم اللغة العربية هو «إكساب المتعلم القدرة على التعبير الواضح الجميل كلامًا وكتابة» أو «تربية الملكة اللسانية لدى المتعلم» هذا هدف عام أيضًا ويمكن تحقيقه من خلال دراسة مناهج اللغة العربية المختلفة.

وهكذا، فإن الأهداف العامة إنما توضع للمناهج والبرامج والكتب الدراسية المختلفة. حيث تسهم المحتويات المختلفة والمتنوعة فى تحقيقها. وهذه الأهداف يجب أن تكون فى كل الأحوال واضحة ومحددة.(انظر الشكل المرفق).

أما الأهداف الخاصة فهى تلك التى تصاغ فى بداية وحدة دراسية أو فى بداية درس معين أو موضوع من الموضوعات. وهذا النوع من الأهداف هو الذى يمكن وصفه بأنه «هدف إجرائى» ومن أهم صفات الهدف أنه يمكن ملاحظته، ويمكن قياسه.

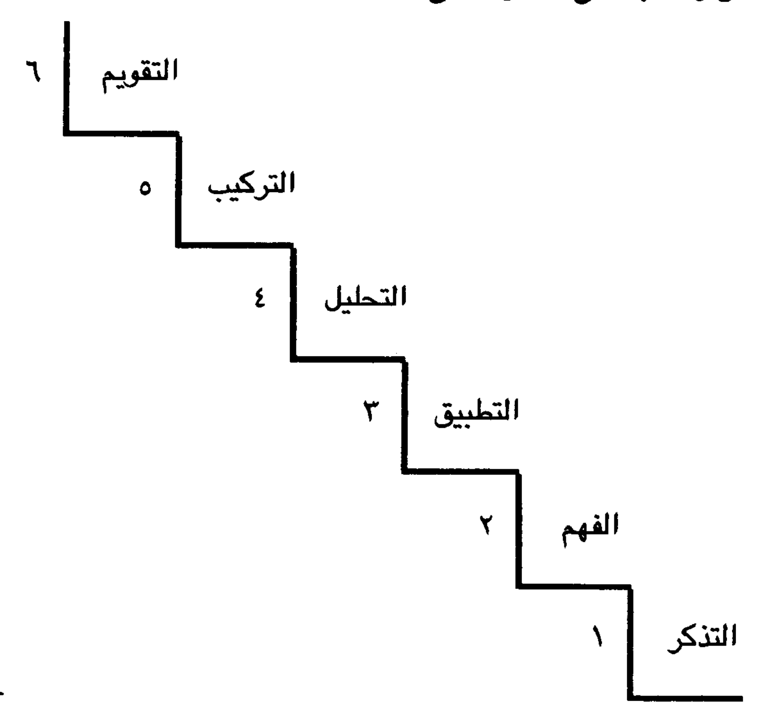
وهذا النوع من الأهداف يصاغ عادة وفقًا للمعادلة التالية: أن + فعل سلوكى + المتعلم + مصطلح من المادة + الحد الأدنى للأداء. ومثال ذلك قولك: «أن يقرأ التلميذ الفقرة الأولى من الدرس قراءة جهرية بما لا يتجاوز ثلاثة أخطاء نحوية». وقولك «أن يحفظ التلميذ الربع الأول من سورة البقرة بما لا يتعدى ثلاثة أخطاء من أى نوع» وهكذا نرى أن هذا النوع من الأهداف لا يصاغ إلا لدرس معين أو لوحدة دراسية خاصة.



«أهداف المنهج»

أما تقسيم الأهداف من حيث المضمون، فلقد صنف «بنجامين بلوم» هذا النوع من الأهداف إلى ثلاثة أنواع، هي:

١- الأهداف المعرفية: وتركز على الجانب السلوكي العقلي، ولها ستة مستويات يمكن وضعها على النحو التالي:



فمستويات الجانب المعرفي هي: التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب - ويسمى أحيانًا بالقياس - التقويم، وهو أعلى مستويات المجال المعرفي، والمستويات الثلاثة الأولى هي المستويات الدنيا، أما المستويات الثلاثة الأخيرة فهي المستويات العليا، لأهداف الجانب المعرفي. وكل مستوى من هذه المستويات يعتمد على المستوى الأقل منه وليس العكس، فالفهم يعتمد على التذكر، والتطبيق يعتمد على الفهم والتذكر.. وهكذا.

٢- أهداف الجانب الوجداني: وهذه تتعلق بالجانب العقيدي والشعوري، كالإيمان بالله ورسوله، والإيمان بأهمية تنفيذ منهج الله في الحياة، والاقتناع بالحقائق والمعايير والقيم الإلهية الثابتة، وكل مشاعر الحب والتقدير والميول والاتجاهات، والتذوق الأدبي والجمالي..إلخ.

ويشيع هذا النوع من الأهداف الوجدانية عمومًا في دراسة القرآن والسنة، وعلوم التشريع، وعلوم الآداب والفنون والإنسانيات عمومًا.

٣- الأهداف الحركية: وتتعلق بكل أنواع السلوك الحركى والمهارى ابتداء من البسيط غير الإرادى كسماع صوت، أو طرفة عين، إلى المهارة الحركية مثل الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة، إلى قيادة السيارات والطائرات والأقمار الصناعية.

وتشيع هذه الأهداف بصفة عامة فى كل التطبيقات العلمية للفكر الإنسانى، وتشيع بصفة خاصة فى مناهج التربية الرياضية، والاقتصاد المنزلى، وتعليم اللغات، والمواد المهنية عمومًا كمناهج علوم الصناعة والزراعة والتجارب، والتدريب المهنى..إلخ.

معايير الأهداف:

وسواء كانت عامة أو خاصة فإنها يجب أن تتوافر فيها المعايير التالية:

أولاً - الوضوح:

يجب أن تكون الأهداف العامة والخاصة للمنهج محددة تحديدًا واضحًا؛ بحيث لا يكون هناك اختلاف فى تفسيرها؛ ومن ثَمَّ فى اختيار الخبرات أو المحتويات التى تتحقق من خلالها(٢).

إن منهج التربية الجيد - كما سبق أن قلنا - لا يعترف بالمعرفة الذهنية، بل يعتبرها معرفة ميتة لا قيمة لها إلاَّ إذا ترجمت إلى سلوك عملى وإيجابى فاعل فى واقع الأرض. وهذا لا يتأتى إلا إذا كانت أهداف المنهج واضحة ومحددة.

والهدف الخاص يكون واضحًا ومحددًا إذا توفرت فيه الشروط التالية:

١- أن يمكن ملاحظة الهدف التدريسى الخاص فى أثناء تحقيقه وفى نتائجه وبذلك يمكن تعديل وتطوير العملية التربوية.

٢- أن يمكن قياس الهدف التدريسى؛ لأن ذلك يساعد على قياس مدى تحقيقه، أو مدى تعلم التلميذ وتعديل سلوكه.

٣- أن يتضمن الهدف التدريسى الخاص ما يعرف بالحد الأدنى للأداء، حيث إن ذلك يساعد فى قياس مدى تعلم التلميذ ومدى تحقق الهدف فيه.

ثانيًا- الشمول:

إن الدين فى المفهوم الإسلامى - كما سبق أن قلنا - هو النظام العام أو المنهج الذى يحكم الحياة. فلا يوجد عمل، أو فكر، أو سلوك؛ ولا توجد صغيرة، ولا

كبيرة فى هذا الكون، وفى هذه الحياة إلا وتخضع للأصول، أوالروح المنظمة للكليات والجزئيات فى هذا النظام أو المنهج.

والأهداف التربوية «كلها» والتى تكوِّن جزئية فى النظام أو المنهج هى أهداف دينية، فتدريب التلميذ على تلاوة آية من القرآن أو حفظها، أو فهمها هو هدف دينى، وقراءة المتعلم لحديث من أحاديث الرسول ﷺ وفهمه هو هدف دينى، وتدريب التلميذ على حل مسألة حسابية هو هدف دينى، وإعانة المتعلم على فهم معادلة رياضية أو إجراء تجربة علمية هو هدف دينى، ومساعدة المتعلم فى عمل تدريبات فى الرياضة البدنية، أو فى إتقان مهارة رياضية هى هدف دينى، وتدريب التلاميذ على القراءة الصامته مع السرعة، أو على القراءة الجهرية مع الطلاقة هوهدف دينى.. وهكذا.

إنه - باختصار - لا يوجد فى منهج التربية هدف دينى، وهدف غير دينى. إنه ليحلو للكثيرين فى مدارسنا أن يقسموا الأهداف إلى أهداف دينية، وهى تلك التى تتصل بالقرآن والحديث والسيرة النبوية وأمثال ذلك. وإلى أهداف أخرى، وهى تلك التى تتصل بأهداف تعليم كل المواد الأخرى كاللغات، والمواد الاجتماعية، والعلوم والرياضيات.. إلى آخره، إن هذه النظرية لا تمت إلى الدين الإسلامى بصلة، ولا علاقة لها به، لأنها ببساطة تفصل بين الدين والدنيا، وهذا ليس من الإسلام فى شىء. ذلك لأن نشاط الإنسان كله عبادة الله، مادام متجهًا به إلى الله.

إن مفهوم العبادة كما سبق أن ذكرنا، مفهوم شامل، فكل عمل أو فكر أو سلوك يقوم به الإنسان فى ليل أو نهار، يبتغى به وجه الله، فهو عبادة لله. فالعبادة فى الإسلام تشمل الشعائر والشرائع معًا. أى أنها تشمل ما درج الفقهاء على تسميته - عادة - بالعبادات والمعاملات. إن العبادة فى الإسلام تشمل كل فكر وسلوك الإنسان لأن الإسلام وحدة لا تتجزأ.

وعلى هذا، فكل هدف يقصد من ورائه تدريب التلميذ على تعلم شعيرة أو تشريع، أو مهارة، أو فكرة، أو اتجاه، فهو هدف دينى،مادام القصد هو إقدار المتعلم على المساهمة فى عمارة الأرض وترقيتها بإيجابية وفاعلية وفق منهج الله.

إن تقسيمنا للأهداف إلى أهداف دينية، وأهداف أخرى غير دينية، ما هو إلا أثر من آثار اتباعنا لمنهاج الغرب التى تفصل بين الدين والدنيا، وبالتالى بين تعليم الأمور الخاصة بالعلوم الشرعية، والأمور التى تتصل بالعلوم الكونية. وهذا التقسيم لا يتفق مع الإسلام جملة وتفصيلاً.

وإذا كان الشمول يعنى كل جوانب النشاط الإنسانى، المعرفى والوجدانى والحركى، فإنه يشمل أيضًا كل جوانب النفس الإنسانية: العقلية، والوجدانية، والجسمية.

ثالثًا - التكامل:

إن تكامل أهداف منهج التربية، يعتمد على أساسين هما:

١- تكامل جوانب النفس الإنسانية. فالأهداف يجب ألا تركز على العقل دون الجسم أو الشعور والوجدان أو العكس، فإن ذلك يحدث الخلل وعدم التوازن فى النفس.

٢- تكامل جوانب المعرفة الإنسانية. وهذا يتطلب أن تكون أهداف منهج التربية مشتملة على الجانب المعرفى فى الخبرة الإنسانية، وعلى الجانب الوجدانى، وعلى الجانب الحركى. إن إغفال أى جانب من هذه الجوانب فى أهداف المنهج يؤدى إلى إغفال المحتوى، والخبرات الخاصة به. وهذا يؤدى بدوره إلى تركيز المنهج على جانب من جوانب الطبيعة الإنسانية وإغفال جانب آخر، أوالجانبين الآخرين، مما يؤدى إلى الخلل وعدم التوازن فى طبيعة الفرد، وهو الأمر الذى يؤدى إلى عدم قدرة الإنسان على المساهمة الفعالة فى عمارة الأرض وترقيتها وفق منهج الله، وهو الهدف الأسمى فى هذا المنهج.

وتكامل الأهداف فى منهج التربية لا يقف عند حد تكامل الجوانب الثلاثة السابقة للمعرفة الإنسانية، وهى الجانب المعرفى، والجانب الوجدانى، والجانب الحركى، إنه لا بد من تكامل المستويات المتضمنة داخل كل جانب من هذه الجوانب، فالتركيز فى الجانب المعرفى ليس منصبًا على مستوى التذكر، أوالفهم، أو التطبيق، أو التحليل، أو التركيز، أوالتقويم وحده، بل هو منصب على جميع المستويات، بحيث تتكامل فيما بينها. والتركيز على الجانب الحركى ليس منصبًا على التدريب على المهارة البسيطة وحدها، ولا على المهارة المركبة وحدها، ولا على مهارة التناول، بل هو منصب على جميع هذه المهارات التى تكون الجانب الحركى فى المعرفة الإنسانية بطريقة متكاملة.

أهداف مناهج التربية:

سبق أن قلنا إن مناهج التربية التى لا تدرك الغاية من وجود الإنسان، لاتستطيع أن تسهم فى إعداده لوظيفته وتحقيق غاية وجوده، وهذا يعنى أن هذه المناهج تكون ضالعة فى إحداق الخلل فى فطرة الإنسان، ومن ثَمّ فى عمارة الأرض.

إن الهدف الشامل لمنهج التربية فى التصور الإسلامى هو: إيصال الإنسان المسلم إلى درجة كماله التى هيأه الله لها، حتى يكون قادراً على القيام بحق الخلافة فى الأرض عن طريق الإسهام بإيجابية وفاعلية فى عمارتها وترقية الحياة على ظهرها وفق منهج الله.

ولكى يكون الإنسان قادراً على القيام بهذا الدور فلا بد أن تتحقق فيه - هو بذاته - مجموعة كبيرة من الأهداف أهمها ما يلى:

١- إدراك مفهوم «الدين» ومفهوم «العبادة» والعمل بمقتضاهما:

لا بد أن يدرك الطلاب أن «الدين» هو المنهج أو النظام الذى يحكم الحياة. وأن كل «دين» هو تصور اعتقادى ينبثق منه نظام اجتماعى. وبما أن كل «دين» هو منهج حياة، فإن كل منهج للحياة هو «دين»؛ فدين الجماعة من البشر هو المنهج الذى يصرف حياة هذه الجماعة، فإذا كان من صنع الله، فهذه الجماعة فى «دين الله»، وإن كان من صنع غير الله فهذه الجماعة فى دين غير الله.

ولا بد أن يدركوا أيضًا أن «العبادة» ليست مقصورة على مناسك التعبد المعروفة من صلاة وصيام وزكاة وحج.. إلخ. بل إن العبادة هى العبودية لله وحده. والتلقى من الله وحده فى كل أمور الدنيا والآخرة، إنها الصلة الدائمة لله فى كل قول أو عمل أو شعور. فالإنسان عابد لله حيثما توجه إلى الله. ومن ثَمَّ تشمل «العبادة» الحياة، ويصبح الإنسان عابداً فى كل حين.

٢- ترسيخ عقيدة الإيمان بالله والأخوة فى الله:

الهدف الأساسى هو الإيمان بالله والأخوة فى الله، وهذا الهدف يشتمل على ركيزتين تقوم عليهما الأمة الإسلامية، وتتحقق بهما وسطيتها وشهادتها على الناس.

الركيزة الأولى: هى الإيمان بالله وتقواه: ﴿يا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ حَقَّ تُقَاته وَلا تَمُوتُنَّ إِلاَّ وَأَنتُم مُّسْلِمُونَ﴾ [آل عمران: ١٠٢]. وإذا كان المعنى المحدد للتقوى هو فعل ما أمر الله به، والانتهاء عما نهى عنه، فإن معناها بلا تحديد كما ورد هنا فى الآية «يدع القلب مجتهداً فى بلوغها كما يتصورها وكما يطيقها. وكلما أوغل القلب فى هذا الطريق تكشفت له آفاق وجدت له أشواق. وكلما اقترب بتقواه من الله، تيقظ شوقه إلى مكان أرفع مما بلغ، وإلى مرتبة وراء ما اتقى، وتطلع إلى المقام الذى يستيقظ به قلبه فلا ينام»؛[٣].

وعلى أساس هذه الركيزة توجد الجماعة الإسلامية لتؤدى دورها الراشد فى قيادة البشرية، وبدون هذه الركيزة لا يكون هناك منهج لله تجتمع عليه أمة، بل فلسفات ومناهج لا تؤدى إلا إلى الهبوط والخراب.

الركيزة الثانية: هي ركيزة الأخوة.. والأخوة في الله، ولتحقيق منهج الله:﴿ وَاعْتَصِمُوا بِحَبْلِ اللَّهِ جَمِيعًا وَلا تَفَرَّقُوا وَاذْكُرُوا نِعْمَتَ اللَّهِ عَلَيْكُمْ إِذْ كُنتُمْ أَعْدَاءً فَأَلَّفَ بَيْنَ قُلُوبِكُمْ فَأَصْبَحْتُم بِنِعْمَتِهِ إِخْوَانًا وَكُنتُمْ عَلَىٰ شَفَا حُفْرَةٍ مِّنَ النَّارِ فَأَنقَذَكُم مِّنْهَا كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ آيَاتِهِ لَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ ﴾ [آل عمران: ١٠٣]. فهى أخوة إذن تنبثق من الإيمان بالله وتقواه.. من الركيزة الأولى التى أساسها الاعتصام بحبل الله – أى عهده ومنهجه – وليست مجرد تجمع على أى تصور آخر، ولا على أى هدف آخر، ولا بواسطة حبل آخر من حبال الجاهلية الكثيرة! فهى أخوة تجمع القلوب فى الله، وتصغر إلى جانبها الأحقاد التاريخية، والثارات القبلية، والأطماع الشخصية والرايات العنصرية، يهودية كانت أو صليبية أوشيوعية.. أخوة يتجمع الصف فيها تحت لواء الله الكبير المتعال.

٣- تحقيق الإيمان والفهم لحقيقة الألوهية:

إن تعميق الإيمان بالله فى نفوس الأجيال يتوقف – بلا شك – على فهمهم لحقيقة الألوهية. وبالرغم من أن الحقيقة الإلهية الكلية المطلقة أكبر من مجال إدراك الكينونة البشرية الجزئية المحدودة الحادثة الفانية، لكن حسب الإنسان منها ما يصلح به تصوره، وما يستقيم به فكره، وما يصلح به ضميره، وما تنتظم به حياته، وما يعرف به حقيقة مركزه، ودائرة سلطانه، ومقتضيات عبوديته لهذه الألوهية(٤).

إن منهج التربية يربى «الإنسان».. «والإنسان لا يملك أن يكون شيئًا فى واقع هذه الأرض، ولا يملك أن يكون شيئًا فى حساب هذا الوجود.. سواء فى عالم الغيب أو فى عالم الشهادة.. ولا يستطيع أن يكون قوة فاعلة، وأن يكون له دور إيجابى، وأن يحقق غاية وجوده الإنسانى – كما أرادها الله – إلا أن يمتلئ حسه وضميره، وقلبه وعقله، وكينونته كلها بحقيقة الألوهية، وما لم يدرك على وجه اليقين الواضح، والجزم الحاسم، ما تتطلبه منه علاقته بهذه الحقيقة فإنه لن يقوى على الكفاح والصمود، والمضى قدمًا فى الطريق الكئود، لإنشاء الواقع الجديد، ويشهد فى نفسه وفى غيره ميلاد الإنسان الجديد.

«إنه مطلوب منه أن يغير وجه العالم، وأن يقيم عالمًا آخر، يقر فيه سلطان الله وحده، ويبطل سلطان الطواغيت. عالما يعبد فيه الله وحده – بمعنى العبادة الشامل –

ولا يعبد معه أحد من العبيد، عالمًا يخرج فيه الناس.. من شاء الله منهم.. من عبادة العباد إلى عبادة الله وحده - كما قال ربعي بن عامر، رسول قائد المسلمين، لرستم قائد الفرس الشهير - ومطلوب منه أن يقف في وجه الباطل والظلم والفساد، وأن يغير تصورات وأوضاعًا، وقيمًا وموازين، وشرائع وقوانين، وأن يتعرض للغربة والوحشة، والأذى والابتلاء.. وهو لا يوجه هذا كله إلا إذا امتلأ كيانه كله بحقيقة الألوهية، بحيث تَرْجُح في حسه كل شيء. وإلا إذا امتلأت نفسه «بوجود» الله سبحانه و «حضوره» في حسه وضميره، وقلبه وعقله، وفي كيانه كله، وحياته كلها»(٥).

إن مناهج التربية عمومًا ومناهج العلوم الشرعية على وجه الخصوص يجب أن تعتمد على المنهج القرآني في توضيح هذه الحقيقة للأجيال الناشئة «إن المنهج القرآني يجلي هذه الحقيقة بآثارها الفاعلة في هذا الوجود.. في الخلق والتدبير، في تصريف هذا الكون وما فيه ومن فيه. في تسخير الليل والنهار، والشمس والقمر والنجوم. في إيلاج الليل في النهار وإيلاج النهار في الليل. في إرسال الرياح لواقح، وإنزال الماء من السماء، في انبثاق الحياة من الموت وانبثاق الصبح من الظلام. في إخراج الحي من الميت وإخراج الميت من الحي. في بدء الخلق وإعادته، في القبض والبسط. في البعث والنشور. في النعمة والنقمة. في الجزاء والحساب. في النعم والثواب.. في كل حركة وكل انبثاقة. وكل تغير وكل تحور في عالم الغيب أو في عالم الشهادة في هذا الوجود الكبير. ونادرًا ما يتحدث المنهج القرآني عن الذات الإلهية والصفات في الصورة التجريدية التي تتحدث بها الفلسفة واللاهوت وعلم الكلام»(٦).

إن غياب التصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة - عمومًا - في مناهج التربية وعدم فهم حقيقة الألوهية، وعدم التفريق بينها وبين حقيقة العبودية، قد أحدث كثيرًا من الجهالات والانحرافات. جهالات وانحرفات في العقيدة، وجهالات وانحرفات في الفكر والشعور، وجهالات وانحرفات في القول والعمل والسلوك، وجهالات وانحرافات في الثقافة، والفن، والأدب، والتربية!

إن غياب التصور الإسلامي، في تربية الإنسان، وعدم فهم حقيقة الألوهية والتفريق بينها وبين حقيقة العبودية، قد جعل كثيرًا من الفنانين والأدباء يشعرون أنهم فلتة ضائعة في الكون الوسيع، وفي الحياة المجهولة والمصدر والمصير!

فها هو ذا إيليا أبو ماضي يقول:

جئت لا أعلم من أين أتيت ولكني أتيت.

ولقد أبصرت قدامى طريقًا فمشيت..

وسأبقى ماشيًا إن شئت هذا أم أبيت.

وعلى هذا النمط الضائع المضيِّع.. سار كثير من الشعراء والأدباء والفنانين والعلماء والمثقفين والمربين!

٤- إدراك حقيقة الكون غيبه وشهوده:

الهدف الرابع لمنهج التربية عمومًا، ولمنهج العلوم الشرعية بصفة خاصة هو أن تدرك الأجيال الناشئة حقيقة الكون الذى يعيشون فيه، وحقيقة مركز كل منهم فيه كإنسان. وأن يدركوا – أيضًا – طبيعة العلاقة بينهم وبين مفردات هذا الكون غيبه وشهوده.

وإذا كان الحق – سبحانه – قد تكفل للإنسان ببيان أصول عقيدته، ونظام حياته؛ لأن علم الإنسان المحدود لا يكفى فى هذا المجال الأساسى الذى تقوم عليه حياته، فإنه – سبحانه – قد ترك للعقل والإدراك البشرى والضمير الإنسانى أن يبحث وأن ينقب عن سنن الكون، وقوانينه، وأن يعرف منها ما هو مقدر له أن يعرف، لينتفع به فى تنمية الحياة وترقيتها. لقد ترك الله للإدراك البشرى معرفة الحقائق العلمية عن طريق الكد والكدح، والبحث والتجربة، والمحاولة والخطأ، ولم يتكفل – سبحانه – ببيان تفصيلاتها له، لأنها داخلة فى طوقه بالقدر الذى يلزم له فى أداء وظيفته الأساسية وهى الخلافة فى الأرض.

وهذا يعنى أننا لا يجب أن نسارع إلى تعليق مدلولات النصوص القرآنية بما وصل إليه علم البشر، أو ما سيصل إليه علمهم فى المستقبل.. إن أقصى ما يمكن أن نتوقعه من علم البشر أن يصلوا إلى بعض الحقائق التى تتفق مع الحقائق النهائية المطلقة التى حدث بها خالق الكون العليم الخبير(٧).

أما شق الكون الآخر، فهو الكون المغيب، ومنه الروح، والملائكة، والجن والشياطين وإبليس، والجنة والنار، الملأ الأعلى..إلخ، فهذا الجانب من الكون قد استأثر الله بعلمه، ويجب على المناهج التربوية وعلى الدارسين والباحثين عدم الخوض فيه. وقد وصف الله بعض مظاهر هذا الكون بالقدر الذى يمكن الإنسان من التعامل معه والتفكير فيه والقرب منه أو الابتعاد عنه.

«إن عنصر الجمال مقصود قصداً فى بناء الكون، وفى ظواهره، وفى الحياة المبثوثة فيه، وإيقاظ حاسة الجمال فى البشر مقصود كذلك قصداً فى المنهج القرآنى،

وفى التربية بهذا المنهج.. فالله سبحانه وتعالى جعل الجمال عنصرًا من عناصر بناء الكون والحياة، والكمال فى صنعته الباهرة يحقق هذا الجمال»(٨).

والمنهج القرآنى يوجه أنظار البشر إلى «المنفعة» الحاصلة لهم من هذا الخلق الجميل للكون، وإلى دلالة هذا الخلق على خالقه.

﴿هُوَ الَّذى جَعَلَ الشَّمْسَ ضيَاءً وَالْقَمَرَ نُورًا وَقَدَّرَهُ مَنَازِلَ لتَعْلَمُوا عَدَدَ السّنينَ وَالْحسَابَ مَا خَلَقَ اللَّهُ ذَلكَ إلاَّ بالْحَقّ يُفَصّلُ الآيَات لقَوْمٍ يَعْلَمُونَ﴾ [يونس: ٥]

﴿وَهُوَ الَّذى جَعَلَ لَكُمُ النُّجُومَ لتَهْتَدُوا بهَا فى ظُلُمَات الْبَرّ وَالْبَحْرِ قَدْ فَصَّلْنَا الآيَات لقَوْمٍ يَعْلَمُونَ﴾ [الأنعام: ٩٧].

﴿وَهُوَ الَّذى جَعَلَ لَكُمُ اللَّيْلَ لبَاسًا وَالنَّوْمَ سُبَاتًا وَجَعَلَ النَّهَارَ نُشُورًا ﴿٤٧﴾ وَهُوَ الَّذى أَرْسَلَ الرّيَاحَ بُشْرًا بَيْنَ يَدَىْ رَحْمَته وَأَنزَلْنَا منَ السَّمَاء مَاءً طَهُورًا ﴿٤٨﴾ لنُحْيِىَ به بَلْدَةً مَّيْتًا وَنُسْقيَهُ ممَّا خَلَقْنَا أَنْعَامًا وَأَنَاسىَّ كَثيرًا﴾ [الفرقان: ٤٧ - ٤٩].

ويوجه الأذهان إلى تنوع الألوان، وجمال هذا التنوع، وتوزعه بين الجوامد والأحياء سواء:

﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ أَنزَلَ منَ السَّمَاء مَاءً فَأَخْرَجْنَا به ثَمَرَات مُّخْتَلفًا أَلْوَانُهَا وَمنَ الْجبَال جُدَدٌ بيضٌ وَحُمْرٌ مُّخْتَلفٌ أَلْوَانُهَا وَغَرَابيبُ سُودٌ ﴿٢٧﴾ وَمنَ النَّاس وَالدَّوَابّ وَالأَنْعَام مُخْتَلفٌ أَلْوَانُهُ كَذَلكَ إنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ منْ عبَاده الْعُلَمَاءُ إنَّ اللَّهَ عَزيزٌ غَفُورٌ﴾

[فاطر: ٢٧، ٢٨].

﴿وَهُوَ الَّذى أَنزَلَ منَ السَّمَاء مَاءً فَأَخْرَجْنَا به نَبَاتَ كُلّ شَىْءٍ فَأَخْرَجْنَا منْهُ خَضرًا نُّخْرجُ منْهُ حَبًّا مُّتَرَاكبًا وَمنَ النَّخْل من طَلْعهَا قنْوَانٌ دَانيَةٌ وَجَنَّات مّنْ أَعْنَاب وَالزَّيْتُونَ وَالرُّمَّانَ مُشْتَبهًا وَغَيْرَ مُتَشَابه انظُرُوا إلَىٰ ثَمَره إذَا أَثْمَرَ وَيَنْعه إنَّ فى ذَلكُمْ لآيَات لّقَوْمٍ يُؤْمنُونَ﴾ [الأنعام: ٩٩].

هذا هو الكون الذى خلقه الله لنتعرف عليه، ونتلطف معه، لا لنتصارع معه. فالسلام مع الكون مسألة ذات قيمة شعورية فى حياة الإنسان الواقعية، فذلك يجعل الإنسان يمضى مطمئنًا فى هذا الكون لكشف سنن الله فيه، وجعلها كلها للخير.

إن هذا الهدف يجب أن يوجه مناهج التربية عامة ومناهج علوم الشريعة خاصة إلى نوعية النصوص التى تقرر وتدرّس فى كل مرحلة وفى كل عمر، وإلى

نوعية الخبرات المرتبطة بها فى واقع الحياة وهذا بالإضافة إلى أنه يوجه الناشئة إلى كيفية التعامل مع مفردات الكون، بمعرفتهم لطبيعته، وفهمهم لعلاقتهم به ودورهم فيه.

إن مناهج التربية التى لا تأخذ فى اعتبارها تحقيق هذا الهدف فى الناشئة سوف تخرج أجيالاً يرددون بلا وعى ما قاله عمر الخيام:

لبست ثوب العيش لم أستشر	وحرت فيه بين شتى الفكر
وسوف أنضوه برغمى ولم	أدرك لماذا جئت أين المفر!
أفنيت عمرى فى اكتناه القضاء	وكشف ما يحجبه فى الخفاء
فلم أجد أسراره وانقضى عمرى	وأحسست دبيب الفناء
أفق وصب الخمر أنعم بها	واكشف خبايا النفس من حجبها
ورو أوصالى بها قبلما	يصاغ دن الخمر من تربها
سأنتحى الموت حثيث الورود	وينمحى اسمى من سجل الوجود
هات اسقنيها يا منى خاطرى	فغاية الأيام طول الهجود

«لقد تصور الكون مغلقًا لا ينفذ العلم البشرى إلى سطر واحد من سطوره، وغيبًا مجهولاً يقف الإنسان أمام بابه الموصد يدقه بلا جدوى. وفى هذا التيه لا يعلم الإنسان من أين جاء، ولماذا جاء؟ ولا يدرى أين يذهب، ولا يستشار فى الذهاب!»(٩).

كما يرى أن هذه الحياة المجهولة المصدر والمصير، فى هذا العماء الذى يعيش فيه الإنسان لا يستحق أن يحفل بها الإنسان أو يكدح من أجلها.. وإذن فلا ضرورة للوعى الذى لا يؤدى إلى شىء!

فهل يقبل المربون والمنهِّجون عندنا أن يتخرج على أيديهم أجيال بهذه الرؤية وبهذا التصور؟!

٥- فهم حقيقة الحياة الدنيا والآخرة:

لا بد أن تعمل التربية على تفهم الأجيال الناشئة حقيقة الحياة: غيبها وشهودها، دنياها وأخراها.

ولا بد أن يفهموا أن «الحياة ليست إلهًا! ليست قوة مدبرة فى ذاتها تنشأ

وتنشئ وفق إرادتها المستقلة. كذلك هى ليست تلقائية، وجدت مصادفة وتمضى خبط عشواء!

إنما هى خليقة أنشأها الله - سبحانه - بقدر، وتمضى كذلك وفق قدر. وهى مودعة خصائصها الذاتية التى تفرقها من الموت. أعطاها هذه الخصائص الذى أعطى كل شىء خلقه ثم هدى، والذى يخرج الحى من الميت، ويخرج الميت من الحى، والذى يتوفى الأنفس حين موتها، والذى خلق الموت والحياة. والذى يبدأ الخلق ثم يعيده(١٠).

كذلك لا بد أن تفهم الأجيال أن «الطبيعة ليست إلهًا، ليست هى التى خلقت نفسها وليست هى التى خلقت الحياة. إنما الله - سبحانه - هو الذى خلق الطبيعة وجعلها مناسبة لظهور الحياة، وهيأ الأرض لنوع الحياة الذى نشأ فيها، وجعل التناسق بين الطبيعة والحياة، وبين الأحياء بعضها وبعض، هو الأصل والقاعدة.

كذلك لا بد أن تفهم الناشئة أنه كما أن الحياة حادثة وصادرة عن إرادة الله وحده وبقدره، فهى ناشئة - بتلك الإرادة وهذا القدر - من أصل واحد وهو الماء: ﴿ وَجَعَلْنَا مِنَ الْمَاءِ كُلَّ شَيْءٍ حَيٍّ ﴾ [الأنبياء: ٣٠]... ﴿ وَاللَّهُ خَلَقَ كُلَّ دَابَّةٍ مِّن مَّاءٍ ﴾ [النور: ٤٥]. أما كيف تسلسلت الحياة، وهل تطورت عبر الزمان أم نشأت واحدة هكذا أنواعًا، فهذا مما لم يتعرض له القرآن.. ومجال الدراسة فيه مفتوح.

على أن ذلك لا يجب أن يختلط بنشأة الإنسان الصريحة القاطعة. فالنصوص القرآنية ترينا كيف خلق الله الإنسان، وإن كانت لم تدلنا متى كان ذلك. فخلق الله للإنسان صريح فى قوله - سبحانه - :﴿ إِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلائِكَةِ إِنِّي خَالِقٌ بَشَرًا مِّن طِينٍ ﴿٧١﴾ فَإِذَا سَوَّيْتُهُ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِن رُّوحِي فَقَعُوا لَهُ سَاجِدِينَ ﴾ [ص: ٧١، ٧٢].

وكما تقوم الحياة على قاعدة النشأة من الماء، وكذلك تقوم على قاعدة «الزوجية» التى لا تشمل الأحياء فقط، ولكنها كذلك تشمل الأشياء ﴿ وَمِن كُلِّ شَيْءٍ خَلَقْنَا زَوْجَيْنِ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ ﴾ [الذاريات: ٤٩]. وتقدير الزوجية هذا، واشتمال الحياة على الضمانات التى تجددها وتكثرها عن طريق هذه الزوجية. وتوافر الجنسين فى كل نوع بالنسبة الكافية للبقاء والتكاثر دليل على القصد والتدبير، يكرر القرآن ذكره، وهو دليل لا يواجهه المنكرون إلا بالإنكار أوالهروب فى كل حال.

«وهذه الحياة مقدرة أقواتها فى بنية الأرض، وفى نظام الكون.. وهى حقيقة واقعة تكذب كل ادعاء آخر، وتسخر من نظريات المتشائمين والداعين إلى تحديد

النسل (نظرية مالتوس).. فهناك موافقات في كيان الحياة ذاته، وفي الظروف المحيطة بها، تجعل حقيقة تقدير الأقوات أوسع من مادة الأقوات ذاتها.. وتمد محيطها إلى ما في بنية الكون من طاقات ومدخرات، وما في تكامل الأحياء من عمليات تعويض، وما في ضوابط الحياة من ضمانات للتناسق بين بعض الأحياء وبعض، وبين الأحياء جميعًا والأقوات المدخرة»(١١).

وكما تقوم الحياة على قاعدة النشأة من «الماء» وعلى قاعدة «الزوجية» كذلك تقوم على قاعدة «الأمة المنظمة» فكل ما يدب على الأرض من أحياء أمم ذات تنظيمات كأمة الإنسان، فهي كلها من أصل واحد، وهي كلها تخضع للخالق العظيم الذي أودع هذه الأمم فطرتها وضوابطها، والإنسان هو قمة هذه المخلوقات، وهي كلها مسخرة له.. «لكنه إنما يرتفع إلى مقامه هذا باحتفاظه بسبب امتيازه، وهو اتصال روحه بمصدر امتيازه، فإذا فارق هذا المقام صار أضل من الحيوان»!

والأحياء مكفولون برزق الله: ﴿وَمَا مِن دَابَّةٍ فِي الأَرْضِ إِلاَّ عَلَى اللَّهِ رِزْقُهَا﴾ [هود: ٦]، محاطون بعلم الله ورعايته: ﴿وَيَعْلَمُ مُسْتَقَرَّهَا وَمُسْتَوْدَعَهَا﴾ [هود: ٦]، وخاضعون لسلطان الله: ﴿مَّا مِن دَابَّةٍ إِلاَّ هُوَ آخِذٌ بِنَاصِيَتِهَا﴾ [هود: ٥٦].

والأحياء كلها في عبادة الله: ﴿وَلِلَّهِ يَسْجُدُ مَا فِي السَّمَوَاتِ وَمَا فِي الأَرْضِ مِن دَابَّةٍ وَالْمَلائِكَةُ وَهُمْ لا يَسْتَكْبِرُونَ﴾ [النحل: ٤٩].

﴿وَلِلَّهِ يَسْجُدُ مَن فِي السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ طَوْعًا وَكَرْهًا وَظِلالُهُم بِالْغُدُوِّ وَالآصَالِ﴾ [الرعد: ١٥].

﴿تُسَبِّحُ لَهُ السَّمَوَاتُ السَّبْعُ وَالأَرْضُ وَمَن فِيهِنَّ وَإِن مِّن شَيْءٍ إِلاَّ يُسَبِّحُ بِحَمْدِهِ وَلَكِن لاَّ تَفْقَهُونَ تَسْبِيحَهُمْ إِنَّهُ كَانَ حَلِيمًا غَفُورًا﴾ [الإسراء: ٤٤].

«هناك عوالم أخرى من الأحياء - غير دواب الأرض التي تشمل الإنسان - وهي عوالم أخبرنا الله بوجودها. وليس لنا من مصدر آخر للعلم بها إلا ما أخبر الله عنها، هي الملائكة والجن، ومن الجن الشياطين، وإبليس على رأس الشياطين! والإنسان يتعامل مع هذين الخلقين، ويتأثر بهما في الدنيا والآخرة»(١٢).

هذه هي حقيقة الحياة التي يتعامل معها «الإنسان» خليفة الله فيها. ومهمة مناهج التربية هي ترسيخ هذه الحقيقة في عقول وقلوب الناشئة، حتى يفهموا أن مهمتهم في الحياة - كخلفاء الله في الأرض - هي إعمارها وترقية الحياة على ظهرها وفق منهج الله.. وأن وسيلتهم في ذلك بمعايير العلم، والعدل، والحرية، والشورى والإحسان في العمل.

٧- تحقيق وسطية الأمة وشهادتها على الناس:

إن مناهج التربية عمومًا، ومناهج العلوم الشرعية فيها على وجه الخصوص، تستطيع - بعد تحقيق أهداف الإيمان بالله والأخوة فى الله، وفهم حقيقة الألوهية، وحقيقة الكون، وحقيقة الحياة، وعن طريقها - إيصال المربَّى إلى درجة كماله التى تقدره على المساهمة بإيجابية وفاعلية فى تحقيق وسطية الأمة وشهادتها على الناس:

﴿ وَكَذَٰلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِّتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ وَيَكُونَ الرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيدًا ﴾ [البقرة: ١٤٣].

والأمة الوسط، هى الأمة الأعلى والأشرف بين الأمم، لأنها تقوم على طريق الحق والعدل، ولها صفة «الوسط»؛ لأن لها صفة «الرئاسة» بين شعوب العالم، وعلاقتها مع الجميع علاقة حق وصدق بدرجة واحدة، وليس بينها وبين غيرها صلة تخالف الحق والصدق والشرعية(١٣).

فأمة الإسلام «أمة وسطًا». لا تغلو فى التجرد الروحى ولا فى الارتكاس المادى.. تعمل لترقية الحياة ورفعتها،

«أمة وسطًا».. فى التفكير والشعور.. لا تجمد على ما عملت وتغلق منافذ التجربة والمعرفة.. ولا تتبع كذلك كل ناعق، وتقلد تقليد القردة المضحك.. إنما تتمسك بما لديها من تصورات ومناهج وأصول، ثم تنظر فى كل نتاج للفكر والتجريب، وشعارها الدائم: الحكمة ضالة المؤمن أنى وجدها أخذها، فى تثبت ويقين.

«أمة وسطًا».. فى الارتباطات والعلاقات.. لا تلغى شخصية الفرد ومقوماته ولا تلاشى شخصيته فى شخصية الجماعة أو الدولة.

«أمة وسطًا».. فى المكان.. فى سرة الأرض، وفى أوسط بقاعها.

«أمة وسطًا».. فى الزمان.. تنهى عهد طفولة البشرية من قبلها، وتحرس عهد الرشد العقلى من بعدها، وتستمر به فى طريق النماء والرقى(١٤).

إن ما يعوق هذه الأمة اليوم عن أن تأخذ مكانها هذا الذى وهبه الله لها، هو أنها قد تخلت فى كثير من أمور حياتها عن منهج الله الذى اختاره لها، واتخذت لها مناهج مختلفة ليست هى التى اختارها الله لها، واصطبغت بصبغات شتى ليست صبغة الله واحدة منها! والله يريد لها أن تصطبغ بصبغته وحدها.

والآن كيف نربى المسلم المعاصر كى يسهم فى تحقيق وسطية الأمة وشهادتها على الناس، وهو مقتضى من أهم مقتضيات الخلافة فى الأرض؟

﴿ رَبَّنَا آمَنَّا بِمَا أَنزَلْتَ وَاتَّبَعْنَا الرَّسُولَ فَاكْتُبْنَا مَعَ الشَّاهِدِينَ ﴾ [آل عمـران: ٥٣].
من الضرورى أن يكون من أهداف مناهج التربية بناء الإنسان المؤمن بالله، والتابع لرسوله، الشاهد على ذلك، والشهيد فى سبيل ذلك. لابد من تربية الإنسان على أنه مطلوب منه أن يؤدى شهادة لهذا الدين، شهادة تؤيد حق هذا الدين فى البقاء، لخير الجماعة ولخير البشرية كلها..

وهو لا يستطيع أن يؤدى هذه الشهادة إلا إذا جعل من نفسه ومن خلقه، ومن سلوكه ومن حياته صورة حية لهذا الدين. صورة يراها الناس فيرون فيها مثلاً رفيعًا يشهد لهذا الدين بالأحقية فى الوجود، وبالخيرية والأفضلية على سائر ما فى الأرض من أنظمة وأوضاع ومؤسسات،

لابد من تربية الإنسان الذى يفهم أنه لا يستطيع أن يؤدى هذه «الشهادة» حتى يجعل من هذا الدين قاعدة حياته، ونظام مجتمعه وشريعة نفسه وقومه، وأن يجاهد فى سبيل ذلك، ويؤثر الموت فى سبيله على الحياة فى ظل مجتمع آخر لا يحقق منهج الله فى حياة الجماعة البشرية.. إن هذا الإيثار، وهذا الجهاد فى سبيل منهج الدين هو شهادة من المسلم بأن هذا الدين خير من الحياة ذاتها، وأنه أعز ما يحرص عليه فى حياته، ومن ثَمَّ يدعى «شهيدًا» إذا عاش مجاهدًا فى سبيل تحقيق ذلك، أو مات مجاهدًا فى سبيل تحقيقه سواء..

٨- الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر:

٨- الهدف الثامن: هو الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر، وهذا الهدف هو «صفة» أمة الإسلام، وهو فى ذات الوقت «وظيفة» هذه الأمة وسبيلها إلى تحقيق الأهداف السابقة.

فالله سبحانه وتعالى يصف الأمة المسلمة لنفسها، ليعرفها مكانها وحقيقتها، ويطمئنها من جانب عدوها: ﴿ كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَلَوْ آمَنَ أَهْلُ الْكِتَابِ لَكَانَ خَيْرًا لَّهُم مِّنْهُمُ الْمُؤْمِنُونَ وَأَكْثَرُهُمُ الْفَاسِقُونَ (١١٠) لَن يَضُرُّوكُمْ إِلاَّ أَذًى وَإِن يُقَاتِلُوكُمْ يُوَلُّوكُمُ الأَدْبَارَ ثُمَّ لا يُنصَرُونَ ﴾

[آل عمران: ١١٠، ١١١].

يقول بعض المفسرين: «إن التعبير بكلمة (أخرجت) المبنى لغير الفاعل، تعبير يلفت النظر، وهو يكاد يشى باليد المدبرة اللطيفة، تخرج هذه الأمة إخراجًا، وتدفعها إلى الظهور دفعا من ظلمات الغيب.. إلى مسرح الوجود»(١٥).

وإذا كان الله سبحانه وتعالى يكرم هذه الأمة ويرفع مقامها ويفردها بمكان خاص لا تبلغ إليه أمة أخرى، فهو يضع على كاهلها واجبًا ثقيلاً، فهى أمة ذات دور خاص، ولها حساب خاص.

«فى أول مقتضيات هذا المكان أن تقوم على صيانة الحياة من الشر والفساد.. وأن تكون لها القوة التى تمكنها من الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر، فهى أمة أخرجت للناس.. (لتقوم بهذا) العمل الإيجابى لحفظ الحياة البشرية من المنكر، وإقامتها على المعروف، مع الإيمان الذى يحدد المعروف والمنكر:﴿ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ ﴾ [آل عمران: ١١٠](١٦).

وإذا كان الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر هو «صفة» الأمة الإسلامية -كما سبق أن رأينا - فهو أيضًا وظيفتها التى عن طريقها تقيم منهج الله فى الأرض وتغلب الحق على الباطل، والمعروف على المنكر، والخير على الشر.. هذه الوظيفة التى من أجلها أنشئت الجماعة المسلمة بيد الله وعلى عينه، ووفق منهجه.. هذه الوظيفة يقررها الله فى قوله: ﴿ وَلْتَكُن مِّنكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ وَأُوْلَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ ﴾ [آل عمران: ١٠٤].

فلا بد من جماعة تدعو إلى الخير، وتأمر بالمعروف وتنهى عن المنكر، لابد من سلطة فى الأرض تدعو إلى الخير وتأمر بالمعروف وتنهى عن المنكر، والذى يقرر أنه لابد من سلطة، هو مدلول النص القرآنى ذاته. فهناك «دعوة» إلى الخير. ولكن هناك كذلك «أمر» بالمعروف. وهناك «نهى» عن المنكر. وإذا أمكن أن يقوم «بالدعوة» غير ذى سلطان، فإن «الأمر والنهى» لا يقوم بهما إلا ذو سلطان(١٧).

ومن ثَمَّ فلا بد من جماعة تتلاقى على هاتين: الإيمان بالله، والأخوة فى الله. لتقوم على هذا الأمر العسير الشاق بقوة الإيمان والتقوى، ثم بقوة الحب والألفة. وكلتاهما ضرورة من ضرورات هذا الدور الذى ناطه الله بالجماعة المسلمة، وكلفها به هذا التكليف. وجعل القيام به شريطة الفلاح، فقال عن الذين ينهضون به: ﴿ وَأُوْلَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ ﴾ [آل عمران: ١٠٤].

٩- استعادة تميز الأمة:

الهدف التاسع: هو استعادة تميز الأمة. إن الإنسان المعاصر إذا أراد أن يعيش كريمًا، معززا على هذه الأرض، فلا بد له من أن يعمل على استعادة تميز هذه الأمة فى عقيدتها، وفى منهجها، وفى اتجاهها.

إن هذه العقيدة منهج حياة كامل. وهذا المنهج الذى يميز الأمة المستخلفة الوارثة لتراث العقيدة، الشهيدة على الناس، المكلفة بأن تقود البشرية كلها إلى الله... وتحقق هذا المنهج فى حياة الأمة المسلمة هو الذى يمنحها ذلك التميز فى الشخصية والكيان، وفى الأهداف والاهتمامات، وفى الراية والعلامة، وهو الذى يمنحها مكان القيادة الذى خلقت له، وأخرجت للناس من أجله. وهى بغير هذا المنهج ضائعة فى الغمار، مبهمة الملامح، مجهولة السمات، مهما اتخذت من أزياء ودعوات وأعلام!.

إذن فالإنسان العربى لا بد أن تميز أمته كى يتميز هو ويتخصص هو بعقيدته ومنهجه واتجاهه.. فهذا التميز تلبية للشعور بالامتياز والتفرد، كما أنه بدوره ينشئ شعوراً بالامتياز والتفرد.

«ومن هنا كذلك كان النهى عن التشبه بمن دون المسلمين فى خصائصهم، التى هى تعبير ظاهر عن مشاعر باطنة، كالنهى عن طريقتهم فى الشعور والسلوك سواء. ولم يكن هذا تعصباً ولا تمسكاً بمجرد شكليات. وإنما كان نظرة أعمق إلى ما وراء الشكليات، كان نظرة إلى البواعث الكامنة وراء الأشكال الظاهرة. وهذه البواعث هى التى تفرق قوماً عن قوم، وعقلية عن عقلية، وتصوراً عن تصور، وضميراً عن ضمير، وخلقاً عن خلق، واتجاهاً فى الحياة كلها عن اتجاه»(١٨).

وقال رسول الله ﷺ وقد خرج على جماعة فقاموا له: «لا تقوموا كما تقوم الأعاجم يعظم بعضها بعضاً» [رواه أبو داود وابن ماجه].

نهى عن تشبه فى مظهر أو لباس، ونهى عن تشبه فى حركة أو سلوك، ونهى عن تشبه فى قول أو أدب.. لأن وراء هذا كله ذلك الشعور الباطن الذى يميز تصوراً عن تصور، ومنهجاً فى الحياة عن منهج، وسمة للجماعة عن سمة.

ونهى عن التلقى من غير منهج الله الخاص الذى جاءت هذه الأمة لتحقيقه فى الأرض. يقول الله - سبحانه - عن الهدف النهائى لليهود والنصارى فى شأن المسلمين بصفة عامة:

﴿وَدَّ كَثِيرٌ مِّنْ أَهْلِ الْكِتَابِ لَوْ يَرُدُّونَكُم مِّنْ بَعْدِ إِيمَانِكُمْ كُفَّارًا حَسَدًا مِّنْ عِندِ أَنفُسِهِم مِّنْ بَعْدِ مَا تَبَيَّنَ لَهُمُ الْحَقُّ فَاعْفُوا وَاصْفَحُوا حَتَّىٰ يَأْتِيَ اللَّهُ بِأَمْرِهِ إِنَّ اللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ﴾ [البقرة: ١٠٩].

١٠- العمل على تحقيق وحدة الأمة:

الهدف العاشر: هو أن الحفاظ على وسطية الأمة وتميزها وفق قاعدة الإيمان بالله، والأخوة فى الله، والأمر بالمعروف، والنهى عن المنكر، لا يكتمل إلا بالعمل على وحدة هذه الأمة، والحفاظ على هذه الوحدة.

إن العقيدة الإسلامية، هى عقيدة التوحيد التى تشهد بها سنن الكون، وناموس الوجود. وفى تصوير هذا الهدف الشامل للأمة، يقول الحق تبارك وتعالى: ﴿إِنَّ هَذِهِ أُمَّتُكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَأَنَا رَبُّكُمْ فَاعْبُدُونِ﴾ [الأنبياء: ٩٢].

«إن أمتكم. أمة الأنبياء. أمة واحدة. تدين بعقيدة واحدة. وتنهج نهجًا واحداً، هو الاتجاه إلى الله دون سواه. أمة واحدة فى الأرض، ورب واحد فى السماء، لا إله غيره ولا معبود إلا إياه. أمة واحدة، وفق سنة واحدة، تشهد بالإرادة الواحدة فى الأرض والسماء»(١٩).

وكما تجتمع أمة الإسلام حول إله واحد، ومنهج واحد، ورسول واحد؛ فإنها تجتمع وتتوجه حول قبلة واحدة.. قبلة تجمع هذه الأمة وتوحد بين أبنائها على اختلاف مواطنهم، واختلاف مواقعهم، واختلاف أجناسهم وألسنتهم وألوانهم، فيحسون أنهم جسم واحد، وكيان واحد، يتجه نحو هدف واحد، ولتحقيق منهج واحد.

وهكذا وحد الله هذه الأمة، وحدها فى إلهها، ورسولها، ودينها، وقبلتها. ولم يجعل وحدتها تقوم على قاعدة من قواعد الوطن أوالجنس أو اللون، ولكن تقوم على عقيدتها وقبلتها، ولو تفرقت فى مواطنها وأجناسها وألوانها ولغاتها.. إنها الوحدة التى تليق ببنى الإنسان؛ فالإنسان يجتمع على عقيدة القلب، ومنهج الفكر، وقبلة العبادة، إذا تجمع الحيوان على المرعى والكلأ والسياج والحظيرة(٢٠).

ولابد من تربية الإنسان المعاصر على الإيمان بضرورة التجمع والتكتل حتى تستعيد الأمة ما كان لها من قيادة وريادة للإنسانية. فقد كان الأستاذ حسن البنا يقول: «إن عصر الكيانات الصغيرة قد ولى، وإن الأمم الصغيرة لا تستطيع أن تعيش حياة كريمة فى عصر التجمعات الكبيرة والقارات. وكان يمثل الوحدة بالعدسة التى تجمع الأشعة المتفرقة من أشعة الشمس فتحرق بها الجسم الذى يتعرض لها.. فاجتماع الأشعة فى بؤرة واحدة، قد أكسبها قوة وشدة وبأساً وتأثيراً(٢١).

نحن إذن فى حاجة إلى منهج لتربية الإنسان المعاصر القادر على الإسهام بإيجابية وفاعلية فى تقوية الروابط التى تعيد لهذه الأمة وحدتها، وقيادتها، وسيادتها، المسلم الذى يعمل تحت شعار «نتعاون فيما اتفقنا عليه ويعذر بعضنا بعضًا فيما اختلفنا فيه».

١١- إعانة الطالب على تحقيق ذاته:

لكن حسن أداء الإنسان لرسالته فى الأرض وفق منهج الله، أى تحقيقه لذاته يقتضى إعداد الإنسان إعدادًا جيدًا، وشحذ كل استعداداته وقواه المدركة، الظاهرة والباطنة، إلى أقصى حد هيأها الله له، فالولد لابد أن يعد ويهيأ كى يكون رجلاً يقوم بمسئولياته كرجل فى العمل والإنتاج والبناء والتشييد وعمارة الحياة وترقيتها. والبنت لابد أن تعد وتهيأ كى تكون أنثى، وأمًّا، ومربية، ومدبرة لمنزلها وأسرتها، وعاملة أيضًا أو موظفة، فيما يناسبها من الأعمال.

ويتم إعداد الإنسان كى يحقق ذاته، ويحسن أداء رسالته وفق منهج الله، عن طريق التربية فى الأسرة، والمدرسة، والنادى، والمجتمع. فإذا كان البيت هو أقوى هذه الوسائل الأربعة – بحكم التصاق الناشئة به، وقضائهم فيه أطول فترة من طفولتهم وصباهم وشبابهم – فإنه الآن قد تفكك أو فى طريقه إلى التفكك بسبب غياب عماد هذا البيت، وهو الأم فى العمل خارج البيت.

هنا تبرز المدرسة، بمناهجها المخططة وفق نظام دقيق لتحقيق أهداف محددة وواضحة، كأبرز مؤسسة تربوية فى عصرنا الحاضر.

إن هذا يلقى على عاتق المنهج المدرسى عمومًا، ومنهج العلوم الإنسانية واللغات على وجه الخصوص تبعة تربية البنت تربية تؤهلها لكى تكون زوجة وأمًّا ومدبرة بيت، ومربية أجيال فى المقام الأول، ثم يأتى شىء آخر بعد ذلك.

فمنهج التربية الإسلامية – فى المجتمع المسلم الذى يلتزم بتنفيذ شريعة الله – هو ذلك المنهج الذى يساعد الفتاة على تحقيق ذاتها وفق الفطرة: ﴿فِطْرَتَ اللَّهِ الَّتِى فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا﴾ [الروم: ٣٠]، وذلك عن طريق إعدادها فى مرحلة الشباب الباكر لمهمتها العظيمة المرتقبة، فإذا جاء الزواج كانت مهيأة لدورها بطريقة ملائمة.

إن ما أراده الله فطرة لا ينبغى للبشر أن يحيدوا عنه، لأنهم حين يحيدون عنه يفسدون لا محالة، وبتحقيق فطرة الله فى الإنسان، تتحقق الذات الإنسانية، وهذه هى المهمة الرئيسية لمنهج التربية فى التصور الإسلامى.

والخلاصة أنه مما يشكل عظمة أمة الإسلام، وشرفها وامتيازها هو أن الله جعلها «أمة وسطًا».. قائمة على الإيمان بالله والأخوة فى الله.. داعية إلى الخير.. آمرة بالمعروف وناهية عن المنكر.. أمة موحدة، متميزة بالتزامها بالقيام بمقتضيات كل هذا، وتبعاته، وتكاليفه.

لكن علاقة الأمة بالكون لا تستقيم أبدًا مادامت علاقتها بخالق الكون لا تسير فى مسارها السليم، فعندما تفقد أمة حيثيات العظمة والشرف والامتياز التى أنيطت بها من قبل الله، فإنها تعزل عن قيادة الدنيا وزعامتها، كما حدث لبنى إسرائيل عندما عزلهم الله عن القيادة وأسندها لأمة الإسلام التى توافرت فيها هذه الحيثيات اللازمة لإمامة الدنيا، وإقامة منهج الله فى الأرض، وهو الهدف النهائى الذى من أجله أنشئت الجماعة المسلمة الأولى بيد الله وعلى عينه.

إن المسلم المعاصر بحاجة إلى أن يكون قادراً على المساهمة بإيجابية وفاعلية فى تحقيق هذه الأهداف التى بها تعلو أمة الإسلام كما كانت، وتقيم منهج الله فى الأرض، إن ذلك هو ما تقتضيه خلافة الأرض.

١٢- إعداد الإنسان للجهاد فى سبيل الله:

لا بد من إدراك الأجيال لمفهوم الجهاد فى سبيل الله، هل هو مجرد قتال الكافرين وحرب المعتدين، ودفاع عن المظلومين؟ أم أنه مفهوم أكبر وأشمل من كل هذا، إن مهمة مناهج التربية هى إيضاح هذا المفهوم نظريًا وإعداد الإنسان - عمليًّا - لتطبيق مفهوم الجهاد بمعناه السليم، وهذا يعنى ما يلى:

أولاً: إن الإسلام هو رسالة السلام الحقيقية والعدل والطمأنينة. فالإسلام من السلام، وقد وضع للسلام، فتحية المسلمين ونهاية صلاتهم السلام، وتحيتهم في الجنة السلام، فالإسلام دين السلام: ﴿يَا أَهْلَ الْكِتَابِ قَدْ جَاءَكُمْ رَسُولُنَا يُبَيِّنُ لَكُمْ كَثِيرًا مِّمَّا كُنتُمْ تُخْفُونَ مِنَ الْكِتَابِ وَيَعْفُو عَن كَثِيرٍ قَدْ جَاءَكُم مِّنَ اللَّهِ نُورٌ وَكِتَابٌ مُّبِينٌ ﴿١٥﴾ يَهْدِي بِهِ اللَّهُ مَنِ اتَّبَعَ رِضْوَانَهُ سُبُلَ السَّلَامِ وَيُخْرِجُهُم مِّنَ الظُّلُمَاتِ إِلَى النُّورِ بِإِذْنِهِ وَيَهْدِيهِمْ إِلَىٰ صِرَاطٍ مُّسْتَقِيمٍ﴾ [المائدة: ١٥، ١٦].

والسلام الذى جاء الإسلام لإقراره فى الأرض إنما جاء ليعالج ناحيتين هامتين، وبين للناس فيهما وجه الحق، وهاتان الناحيتان - كما يقول الشيخ حسن البنا - هما: الناحية الأخوية الإسلامية والناحية الأخوية الإنسانية العامة (٢٢). لقد جاء الإسلام فرأى الناس يتفاضلون ويتمايزون على أساس من اللحم والدم والقوم،

والأرض والطين، فقرر أن هذا وهم باطل، وأن الناس جميعًا لآدم، وآدم من تراب: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُم مِّن نَّفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَاءً وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي تَسَاءَلُونَ بِهِ وَالْأَرْحَامَ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا﴾ [النساء: ١].

ثانيًا: إن الإسلام هو خاتم الرسالات الإلهية للإنسان. وقد جاء حينما بلغت البشرية سن الرشد. إن الاعتقاد بأن هذه الرسالة هى الخاتمة قد بث فى الإنسان روح الثقة ببلوغه سن الرشد، وحفزه على التقدم فى مضمار عمارة الأرض، وترقية الحياة على ظهرها، والاعتماد على العلم والتجربة فى الحياة اليومية. فالإنسان ليس فى حاجة اليوم إلى أن ينتظر وحيًا جديدًا من السماء فيرفع بصره إليها فى حالة انتظار وترقب، وإنما حاجته اليوم أن يفكر وأن يستخدم مواهبه فى استثمار طاقات الكون وكنوز الأرض لسعادته وترقية حياته. إن الاعتقاد بأن الرسالة المحمدية هى خاتمة الرسالات يبعث فى الإنسان روح الطموح والتقدم، ويحثه على استخدام مواهبه بكفاءة، ويعين له المجال السليم لكفاحه وكدحه(٢٣).

إنه لولا هذا الاعتقاد لفقد الإنسان ثقته بنفسه، وبقى فى ريب دائم، وظل شاخصًا إلى السماء، بدلا من أن يعمر فى الأرض، وفقد ثقته بمستقبله، وثارت شكوك وشبهات حوله، ووقع فريسة المتنبئين على الدوام!

ووظيفة الجهاد هنا هى الحفاظ على الرسالة الخاتمة. وتثبيت حاكميتها فى الأرض، فهى ما نزلت إلا لتحكم الحياة، وتنظم شئون الناس على أساسها، ويعم خيرها البشرية جميعًا. والجهاد حماية للرسالة الخاتمة من أصحاب الفلسفات والنظريات التى تنفى وجود الله أصلاً، أو فى أحسن الأحوال تجعل لله ملكوت السماء، وتتصرف هى فى ملكوت الأرض!

الحقيقة أن الجهاد فى الميدان ما هو إلا لون من ألوان الجهاد الكثيرة: فطلب العلم النافع الذى تعمر به الحياة وترقى جهاد سبيل الله، لذلك كان رسوله ﷺ يدعو ويقول: «اللهم علمنى ما ينفعنى، وانفعنى بما علمتنى». وكان - عليه الصلاة والسلام - يعتبر طالب مجاهدًا فى سبيل الله: «من خرج فى طلب العلم فهو فى سبيل الله حتى يرجع» [رواه الترمذى].

ويربط الحق - سبحانه - التفقه فى الدين - وهو قمة العلم - بالحركة الإيجابية الفاعلة: ﴿وَمَا كَانَ الْمُؤْمِنُونَ لِيَنفِرُوا كَافَّةً فَلَوْلَا نَفَرَ مِن كُلِّ فِرْقَةٍ مِّنْهُمْ طَائِفَةٌ

لِّيَتَفَقَّهُوا فِي الدِّينِ وَلِيُنذِرُوا قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوا إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ﴾ [التوبة: ١٢٢]. «إن المؤمنين لا ينفرون كافة، ولكن ينفر من كل فرقة منهم طائفة - على التناوب - لتتفقه فى الدين بالنفير والخروج والجهاد والحركة بهذه العقيدة، وتنذر الباقين من قومهم إذا رجعت إليهم بما رأته وما فقهته من هذا الدين فى أثناء الجهاد والحركة».

«وجهاد النفس لون من أشق ألوان الجهاد؛ لأنه جهاد ضد النفس الأمارة بالسوء، والهوى الغلاب، والغريزة الطاغية، والشهوة المنحرفة، والمواريث الساقطة، والتقاليد الهابطة، والعادات السيئة، والثقافات المنحرفة الوافدة»،، والصبر على الفترات التى يعلو فيها الباطل وينتفش ويبدو كالمنتصر؛ والصبر على طول الطريق وبعد المشقة وكثرة العقبات فى طريق محفوف بالمكاره.

إن هذا اللون من الجهاد هو الذى يحدث تفاعلاً داخليًا وخارجيًا يتولد عنه إنسان متميز متبوعًا لا تابعًا، ورأسًا لا ذليلاً، ومغيراً بإرادته وطاقاته التى منحه الله إياها، وليس مجرد ترس فى عجلة الحتمية التاريخية أو الحتمية المادية أو أية حتمية أخرى!

وحين يفقد الإنسان هذا اللون من جهاد النفس، فإنه يتحول إلى مسخ مشوه للإسلام ولكل الفلسفات والنظريات الأخرى، فتجد المسلم الاشتراكى، والمسلم الشيوعى، والمسلم الرأسمالى، والمسلم الوجودى، وهلم جرا..!

ومن أهم ألوان الجهاد المطلوبة اليوم، الجهاد الاجتماعى. أى الجهاد من أجل تعديل أوضاع المجتمع المسلم التى انحرفت عن طريق الله. ويكون ذلك عن طريق الحكمة والموعظة الحسنة. إنه من الضرورى أن نتعامل بإيجابية وفاعلية من أجل تصحيح الأوضاع الاجتماعية التى لا تستقيم مع منهج الله. فالاستغلال - ضد التوحيد - والتفاوت الاجتماعى البغيض ضد التوحيد. والجوع الكافر قد لا يترك للمرء لحظة يتذكر فيها الله، ولذلك كان التوحيد النقى دائمًا حربًا على الجوع والاستغلال.

والاستبداد يتنافى مع منهج الله تمامًا، لأن الاستبداد فى جوهرة تقزيم للذات البشرية وحصر لدائرة تطلعاتها، وإنكار لمبدأ المساواة والعدالة بين الناس.. القهر السياسى يتصادم بالضرورة مع تكريم الله للإنسان؛ لأنه يحرم الإنسان من اكتشاف حقيقة الوجود، والاستقامة مع مقتضياتها، فالإنسان - حينئذ - يستبدل الخوف من الله بالخوف من البوليس، واستشعار رقابة الله، بالاحتياط من رقابة المخابرات! (٢٤).

وإذا كان المجتمع الإنساني كله في كل مكان وزمان هو موضع للدعوة، والجهاد في سبيلها فإن ذلك يستوجب ضرورة أن يتسع مفهوم الجهاد طبقًا لظروف المجتمع ومتطلبات العصر وحاجات الناس ومشكلاتهم، فهو ليس مجرد قتال من أجل الدعوة في ميدان القتال، وإنما هو أيضًا جد في طلب العلم، وإحسان في العمل، وإحسان في تربية الأجيال، وبذل للنفس، وبذل للمال.. وهكذا كل نشاط تستقيم به حياة الإنسان على منهج الله، هو جهاد في سبيل الله.

١٣- إدراك أهمية العلم وقيمته في إعمار الحياة:

لابد أن يؤمن الناشئة بأن العلم هو شعار الإسلام، وهو وسيلة الإنسان في القيام بواجبات الخلافة في الأرض. وهذه منزلة اشرأبت لها أعناق الملائكة، وتشوفت إليها نفوسهم فلم يعطوها، ومنحها الله للإنسان(٢٥).

لذلك عندما أراد الله أن يجعل الإنسان خليفة في الأرض لتنفيذ منهج الله فيها، هيأه بالعلم: ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الأَرْضِ خَلِيفَةً قَالُوا أَتَجْعَلُ فِيهَا مَن يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لا تَعْلَمُونَ (٣٠) وَعَلَّمَ آدَمَ الأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلائِكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلاءِ إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ (٣١) قَالُوا سُبْحَانَكَ لا عِلْمَ لَنَا إِلاَّ مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ (٣٢) قَالَ يَا آدَمُ أَنبِئْهُم بِأَسْمَائِهِمْ فَلَمَّا أَنبَأَهُم بِأَسْمَائِهِمْ قَالَ أَلَمْ أَقُل لَّكُمْ إِنِّي أَعْلَمُ غَيْبَ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ وَأَعْلَمُ مَا تُبْدُونَ وَمَا كُنتُمْ تَكْتُمُونَ﴾ [البقرة: ٣٠ - ٣٣].

وتستمر رسالة العلم السابقة من آدم عليه السلام إلى محمد عليه الصلاة والسلام، لتكون أولى كلمات الوحي عليه هي: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾ [العلق: ١ - ٥].

وإذا كان طلب العلم - شرعيًا كان أو كونيًا - فريضة في التصور الإسلامي، وطالب العلم مجاهد في سبيل الله، فإن من نافلة القول: «إن التفكير في خلق الله، والتدبر في كتاب الكون المفتوح، وتتبع يد الله المبدعة، وهي تحرك هذا الكون، وتقلب صفحات هذا الكتاب.. هو عبادة لله من صميم العبادة، وذكر لله من صميم الذكر. ولو اتصلت العلوم الكونية، التي تبحث في صميم الكون، وفي نواميسه وسننه، وفي قواه ومدخراته، وفي أسراره وطاقاته.. لو اتصلت هذه العلوم بتذكر الخالق لهذا الكون وذكره، والشعور بجلاله، وفضله، لتحولت من فورها إلى عبادة لخالق هذا الكون وصلاة ولاستقامت الحياة بهذه العلوم واتجهت إلى الله. ولكن الاتجاه المادي

الكافر، يقطع ما بين الكون وخالقه، ويقطع ما بين العلوم الكونية والحقيقة الأزلية الأبدية، ومن هنا يتحول العلم - أجمل هبة من الله للإنسان - إلى لعنة تطارد الإنسان، وتحيل إلى جحيم منكر، وإلى حياة قلقة مهددة، وإلى خواء روحى يطارد الإنسان كالمارد الجبار»(٢٦).

١٤ - تعميق شعور الإيمان بالعدل كقيمة لا تعمر الحياة بدونها:

لابد أن تدرك الأجيال الناشئة أنه إذا كانت وظيفة العلم هى إعمار الأرض وترقية الحياة، فإن هذا لا يمكن تحقيقه إلا إذا كان مستنداً إلى عدل الله. فالعلم إذا لم يستند إلى عدل الله ينقلب إلى وسيلة للخراب والدمار للمجتمع البشرى كله.

فالعدل - إذن - هو القيمة التى توجه غايات العلم نحو خير الإنسان والإنسانية جميعًا.

والعدل كما وضحه بعض الفقهاء والمفسرين هو تنفيذ حكم الله، أى أن يحكم الناس وفقًا لما جاءت به الشرائع السماوية. ولما كانت الشريعة الإسلامية هى كمال هذه الشرائع. فإن العمل بها إذن تحقيق للعدل الذى أمر الله به.

وتتدرج تحت هذا المعنى العام للعدل معانيه الخاصة:

فهناك العدل فى الحكم، والعدل فى النظام الاجتماعى للأمة، والعدل فى القضاء، والعدل فى سياسة الاقتصاد، والعدل بين الرجل والمرأة، والعدل فى الحقوق والواجبات، والعدل فى التربية والتعليم، والعدل فى القول، والعدل فى العمل..إلخ.

ولما كان العدل على هذه الدرجة من الأهمية فى التصور الإسلامى، جعله الله واجبًا حتى على الأنبياء : ﴿يَا دَاوُودُ إِنَّا جَعَلْنَاكَ خَلِيفَةً فِي الأَرْضِ فَاحْكُم بَيْنَ النَّاسِ بِالْحَقِّ وَلا تَتَّبِعِ الْهَوَىٰ فَيُضِلَّكَ عَن سَبِيلِ اللَّهِ إِنَّ الَّذِينَ يَضِلُّونَ عَن سَبِيلِ اللَّهِ لَهُمْ عَذَابٌ شَدِيدٌ بِمَا نَسُوا يَوْمَ الْحِسَابِ﴾ [ص: ٢٦].

والعدل واجب حتى للأعداء. وهذه من أعظم فضائل الإسلام. وقد ورد النص على ذلك صريحًا فى قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ لِلَّهِ شُهَدَاءَ بِالْقِسْطِ وَلا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَآنُ قَوْمٍ عَلَىٰ أَلاَّ تَعْدِلُوا اعْدِلُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَىٰ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ خَبِيرٌ بِمَا تَعْمَلُونَ﴾ [المائدة: ٨].

١٥ - تأكيد شعور الطلاب بأن الحرية فطرة إنسانية:

من الضرورى أن يدرك الناشئة أن الله قد فطر الإنسانية على الحرية، فالحرية فطرة فى الطبيعة الإنسانية، فالله - سبحانه - خلق الإنسان حرًا، لأنه جعله مسئولاً

عن تنفيذ منهجه فى الأرض، فالإنسان حر لأنه مسئول. فالحرية تستتبع المسئولية، والمسئولية تستلزم الحرية. فنشاط المسلم كله حر، وهو كله عبادة لله، مادام هذا النشاط حركة واحدة موجهة نحو هذه الغاية.

ومعنى كون الحرية فطرة فطر الله الإنسان عليها، أنها ليست مجرد منحة يمنحها النظام الاجتماعى للإنسان، أو يمنعها عنه، وإنما هى قيمة غريزية غرزها الله فى خلق الإنسان حين خلقه. ويعبر عن هذا المعنى قول عمر بن الخطاب: «متى استعبدتم الناس وقد ولدتهم أمهاتهم أحرارًا».

فالحرية حاجة أساسية من حاجات النفس لابد من إشباعها، وهى حق من حقوق الإنسان لابد من ممارسته، فلا عجب - إذن - أن ينحرف سلوك الإنسان ويسوء عمله، وتهبط أخلاقه، ويتدهور حال مجتمعه كله إذا حرم ومنع من ممارسة حريته، أو إذا انفلت فى ممارستها دون ضبط أو تنظيم وفق معايير المنهج الإلهى.

وللحرية مظاهر كثيرة فى التصور الإسلامى:

فهناك حرية النصح والإرشاد، وإبداء الرأى، والنقد وفق معايير سليمة. وهناك حرية التملك والتصرف، وحرية العمل والكسب المشروع. وهناك حرية التفكير والاختيار وهو جوهر الحرية الإنسانية.

والإسلام يسير فى مفهوم الحرية مع مقتضى فكرته عن فطرة الإنسان على الإيمان بالله وحده. فالإنسان غير المسلم الذى تصل إليه فكرة الإسلام واضحة جلية دون ضغوط أو حصار أو رفض قائم على مقدرات سابقة، لابد أن يعود إلى فطرته السليمة التى فطر الله الناس عليها. لكن الإسلام يريده أن يعود إلى الله بإرادته الحرة الواعية. فهذا هو الطريق الوحيد الذى يستوجب المسئولية.

١٦ - إدراك مفهوم الشورى وتطبيقاته:

لابد أن يدرك الناشئة أن نظام الشورى فى التصور الإسلامى واجب ابتداء وملزم انتهاء. وأن الشورى تقوم على أساس أن الحاكمية لله وحده، فهو المشرع وحده دون البشر. لذلك فهى ليست كالديمقراطيات فى النظم العلمانية التى تفصل الدين عن المجتمع والدولة.

لابد أن يدرك شباب الأمة أن الشورى جزئية فى النظام الإسلامى العالمى النزعة، الذى يرمى إلى ضم البشرية تحت لوائه متساوية متآخية متكاملة. وذلك على

أساس وحدة الإنسانية فى الجنس والطبيعة والنشأة. لذلك فنظام الشورى لا يقوم على أساس قومى أو شعوبى أو عنصرى، يحلل الحرام لأمته، ويحرم الحلال لغيرها.

ونظام الشورى لا يتبع مبدأ «الأكثرية» لو كانت على ضلال، لأن شريعة الله هى المعيار سواء تبعها الأكثرية أو الأقلية. فالأكثرية الضالة عن منهج الله ليست حجة، وأكثر الناس غالبًا على ضلال: ﴿ وَإِن تُطِعْ أَكْثَرَ مَن فِي الأَرْضِ يُضِلُّوكَ عَن سَبِيلِ اللَّهِ ﴾ [الأنعام: ١١٦].. ﴿ وَمَا أَكْثَرُ النَّاسِ وَلَوْ حَرَصْتَ بِمُؤْمِنِينَ ﴾ [يوسف: ١٠٣].

لابد من فهم الناشئة أن نظام الشورى جزئية فى النظام الإسلامى الكبير الذى يجعل السيادة لشريعة الله، ثم للأمة إذا ارتضت تطبيق منهج الله، ثم للحاكم إذا نفذ شروط التعاقد بينه وبين الأمة التى تطبق شرع الله. وبذلك فنظام الشورى حصَّن الأمة ضد الطغيان، حين جعل التشريع الإسلامى مستقلاً فى جوهره عن الدولة. ففصل بذلك بين السلطة التشريعية ممثلة فى شرع الله، وبين السلطة التنفيذية بما فيها السلطة القضائية. وبذلك أبعد الإسلام السلطة التنفيذية عن أشخاص القائمين عليها، وذلك لخضوعهم فى ممارستهم لها لدستور مسبق هو شرع الله. وبذلك حمى المجتمع من طغيان هذه السلطات.

فعلى منهج التربية أن يوضح للناشئة أصول الحكم فى الإسلام على أساس الشورى. ويوضح لهم صور الحكم التى يمكن أن تقوم على أساس الشورى. ويقارن ذلك بالديمقراطية العنصرية التى تحلل الحرام لأهلها، وتحرم الحلال لغير أهلها. كما يقارن الشورى أيضًا بنظم الحكم الجماعية التى تقوم على أفكار تناهض الفطرة الإنسانية ومقتضياتها، فتلغى القيمة الحاسمة لحرية الإنسان واختياره وإرادته فى تغيير الحياة. فكل هذه النظم لا يمكن أن تنمو الحياة الإنسانية فى ظلها نموًا سليمًا، وترقى ترقيًا صحيحًا.

١٧ - أن يتأكد لدى الطلاب المفهوم الصحيح للعمل:

لابد أن يفهم الناشئة أنه ليس المراد بالعمل الانصراف عن أمور الدنيا وقضاياها والكد والكدح فيها والاشتغال بأمور ثانوية فى الدين، كالخلافات المذهبية، والدروشة، ومناقشات مدى إخلاص أو عدم إخلاص بعض الناس العاديين أو المفكرين. وليس من العمل الجاد الذى تعمر به الحياة وترقى، أن يترك كل ذى تخصص تخصصه فى الطب والهندسة والعمارة والطبيعة والكيمياء والرياضيات وعلوم الحرب، وعلوم الإدارة وعلوم ارتياد الفضاء، وكل العلوم التى نحن فقراء إلى النابغين فيها، إلى الاشتغال بأحكام التجويد وعلامات الساعة، وإطالة اللحى وتقصير الثياب.. . إلخ.

لابد أن نعمق فى شعور الناشئة أن العمل الذى تعمر به الحياة وترقى، هو أن ينصر كل منهم الإسلام فى ميدان تخصصه بالإنجاز فيه والإبداع. يقول الشيخ الغزالى: «من المستحيل إقامة مجتمع ناجح الرسالة إذا كان أصحابه جهالاً بالدنيا، عجزة عن الحياة.. وإنه لفشل دفعنا ثمنه باهظًا عندما خبنا فى ميادين الحياة. وحسبنا أن مثوبة الله فى كلمات تقال، ومظاهر تقام.. إن الله لا يقبل تدينًا يشينه هذا الشلل المستغرب، ولا أدرى كيف نزعم الإيمان والجهاد ونحن نعانى من هذه الطفولة التى تجعل غيرنا يداوينا، ويمدنا بالسلاح إذا شاء»(٢٧).

لابد أن تدرك الناشئة ارتباط العمل بالعبادة، فالإنسان المسلم عابد لله مادام متجهًا بعمله ونشاطه كله لله. قال رسول الله ﷺ: «الساعى على الأرملة والمسكين كالمجاهد فى سبيل الله، أوالقائم الليل، الصائم النهار». [رواه الشيخان].

وعن أنس رضى الله عنه قال: «كنا مع النبى فى سفر، فمنا الصائم ومنا المفطر. قال: فنزلنا منزلاً فى يوم حار، أكثرنا ظلا صاحب الكساء. فمنا من يتقى الشمس بيده، قال فسقط الصوام، وقام المفطرون فضربوا الأبنية وسقوا الركاب، فقال الرسول ﷺ: «ذهب المفطرون اليوم بالأجر كله» [أخرجه الستة].

إن الأجيال المسلمة لابد أن تدرك أن المقصود ليس مجرد «العمل» وإنما «الإحسان فى العمل»: ﴿إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ إِنَّا لا نُضِيعُ أَجْرَ مَنْ أَحْسَنَ عَمَلاً﴾ [الكهف: ٣٠].

والإحسان فى العمل ذو شقين: الشق الأول هو استخدام أقصى درجة المهارة والإتقان فيه. يؤكد هذا قول الرسول ﷺ: «إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه» [رواه الستة]. ولكن هل يكفى الإتقان فى العمل لبناء حضارة إنسانية راقية؟ الإجابة الصحيحة أن ذلك لا يكفى. وهنا نصل إلى الشق الثانى لمعنى «الإحسان فى العمل» وهو أن تتوجه بالعمل لله، لأنك ترى الله فى العمل، وتؤمن بأن الله يراك(٢٨).

وهكذا.. فإن العامل المحسن لن يسمح باستخدام نتاج عمله ومهارته فى خراب الدنيا، لأنه خلق للعمل على إعمارها على عهد الله وشرطه. فهذا هو مقتضى الخلافة فى الأرض وهو مفهوم العبادة.

١٨ - إدراك مفهوم التغير الاجتماعى:

لابد أن يدرك الطلاب أن التغير الذى يحدثه الإنسان فى الأرض أو فى المجتمع، يتم وفق الإرادة المطلقة لله. وهذا التغير إما أن يكون فى اتجاه يهدف إلى

تدبير شئون الخلق وفق منهج الله، وإما أن يكون فى أى اتجاه آخر. وفى كل الأحوال فإن التغير الاجتماعى الذى يحدثه الإنسان، إنما يخضع لقاعدة ثابتة تمثلت فى قول الله تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ لا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُوا مَا بِأَنفُسِهِمْ﴾ [الرعد: ١١].

وقوله تعالى: ﴿ذَٰلِكَ بِأَنَّ اللَّهَ لَمْ يَكُ مُغَيِّرًا نِّعْمَةً أَنْعَمَهَا عَلَىٰ قَوْمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُوا مَا بِأَنفُسِهِمْ﴾ [الأنفال: ٥٣].

إن الآيتين السابقتين تدلان دلالة قاطعة على أن التغير الاجتماعى إنما يبدأ من الداخل، أى من داخل النفس، وذلك بتغيير الأنماط العقائدية والمعيارية والقيمية والفكرية للإنسان، فإذا ما تغير ذلك، فإنه ينعكس على السلوك الخارجى للفرد والمجتمع على السواء. أى أنه ينعكس على النظم، والمؤسسات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية.. إلى آخره. لكن العكس غير صحيح. فتغيير النظم والمؤسسات على غير أسس معيارية واضحة وعميقة فى نفوس الناس، هو تغير سطحى هش، يطير مع أول نسمة هواء.

إن المنهج القرآنى فى التغير الاجتماعى، هو ما طبقه النبى ﷺ حين أقام العقيدة قوية راسخة فى مكة، ثم أقام النظام على أساسها فى المدينة. ومما يؤثر فى هذا المقام عن الأستاذ حسن البنا قوله: «أقيموا الإسلام فى أنفسكم يقم على أرضكم».

ما يستفاد من قاعدة التغير:

مما سبق تتضح لنا مجموعة من الحقائق أهمها ما يلى:

أولاً: أن كل تغير فى الكون يتم فى إطار الإرادة المطلقة لله، بما فى ذلك حركة الإنسان بالطبع، وهذا أصل ثابت بالنص ﴿إن الله لا يغير..﴾، ﴿ذلك بأن الله لم يك مغيرا..﴾، ﴿إنما أمرنا لشيء إذا أردناه أن نقول له كن فيكون﴾، وحول هذه القاعدة تدور حركة الإنسان فى جميع اتجاهاتها، فحركة الإنسان - كحركة كل شيء فى الكون - تدور وفق الإرادة المطلقة لله.

ثانيًا: تقرر الآيتان السابقتان «عدل الله فى معاملة العباد، فلا يسلبهم نعمة وهبهم إياها إلا بعد أن يغيروا نواياهم، ويبدلوا سلوكهم، ويقلبوا أوضاعهم، ويستحقوا أن يغير الله ما بهم مما أعطاهم إياه للابتلاء والاختبار من النعمة التى لم يقدروها ولم يشكروها».

ثالثًا: تفيد الآيات تكريم الإنسان إلى حد بعيد، إذ جعل الله قدره ينفذ بالإنسان عن طريق حركة الإنسان نفسه، وعلمه هو. وجعل التغير القدرى فى حياة الناس مبنيًا على التغيير الواقعى فى قلوبهم ونواياهم وسلوكهم العملى وأوضاعهم التى يختارونها لأنفسهم.

رابعًا: إن الله يلقى على الإنسان تبعة عظيمة، تقابل التكريم العظيم الذى منحه له، فالإنسان وحده – دون كل خلق الله – يملك أن يستبقى نعمة الله عليه، وأن يزاد له عليها، إذا هو عرف فشكر، كمايملك أن يزيل هذه النعمة عنه إذا أنكر وبطر، وانحرفت نواياه، فانحرفت خطاه.

وهنا تظهر إيجابية الإنسان فى صياغته لمصيره – وفق الإرادة المطلقة لله – «وتنتفى عنه تلك السلبية الذليلة التى تفرضها عليه المذاهب المادية، التى تصوره عنصرًا سلبيًا إزاء الحتميات الجبارة: حتمية الاقتصاد، وحتمية التاريخ، وحتمية التطور.. إلى آخر الحتميات التى ليس للكائن الإنسانى إزاءها حول ولا قوة. ولا يملك إلا الخضوع المطلق لما تفرضه عليه وهو ضائع خانع مذلول»(٢٩).

خامسًا: إن هناك تلازمًا بين العمل والجزاء فى حياة الإنسان ونشاطه الوجدانى والعملى، فمن عدل الله المطلق أن جعل هذا التلازم سنة وقاعدة يجرى بها قدره وإرادته: ﴿ولا يظلم ربك أحدًا﴾.

سادسًا: إن الإسلام عقيدة وشريعة، وشريعة الإسلام من عقيدته.. «بل إن شريعته هى عقيدته.. إذ هى الترجمة الواقعية لها» (٣٠). وهذا يعنى أن إحياء الشريعة لا يمكن أن يحدث بصورة فعالة إلا بإحياء العقيدة أولاً، فالمستوى الاعتقادى يجب أن يسبق فى الإحياء المستوى التشريعى.

والخلاصة: أنه يمكن الخروج من هذه المناقشة بأمرين:

الأمر الأول: إن تطبيق المجتمع لمنهج الله، دون فهم أصول الاعتقاد فهمًا صحيحًا، والاقتناع بأصوله التشريعية فى حكم الحياة، كثيرًا ما يؤدى إلى نكسة للنظام كله، وإلى إلصاق تهم الضعف، والقصور، والبعد عن الحياة به، وهو منها برىء. وكثيرًا ما تأتى هذه النكسات على يد هؤلاء المسلمين غير الفاهمين أو بواسطتهم.

الأمر الثانى: إن عملية بناء العقيدة الإسلامية فى نفوس الناشئة. وتصحيح مفاهيمها نظريًا وعمليًا فى نفوس الكبار، هى عملية مستمرة لا ينبغى أن تتوقف.

وأن هذا لا يمنع أن تقوم المجتمعات المسلمة الحاضرة بتطبيق مبادئ الشريعة فى حياتها العملية بطريقة تدريجية ومتوازنة، ابتداء من المبادئ التى رسخت فى ضمائر الناس وعقولهم.

١٩ - إدراك مصادر المعرفة والعلاقات بينها:

للمعرفة فى منهج التربية مصدران رئيسيان فهناك معرفة مصدرها تفكر الإنسان وتدبره فى كتاب الكون المفتوح وفى علوم الكون والحياة وكل ما يتصل بأحوال الناس المادية، وشئونهم المعيشية. وهذا اللون من المعرفة لا يقبل منه منهج التربية إلا ما جاء نتيجة للمنطق التجريبى أو الرياضى. أوالتفكير العلمى والتجارب العلمية والصحيح من تشريعات الفقهاء واجتهاداتهم فى كل عصر فى ضوء التصور الإسلامى للكون والإنسان والحياة. أما إذا كانت المعارف والمعلومات متصلة بما وراء المادة وبما وراء خبرات الإنسان فى الأمور المادية والمعيشية، فإن كتاب الله وسنة رسوله ﷺ هما السبيل الفذة التى لا يقبل منهج للتربية سبيلاً غيرها (٣١). أما ما تركه الفلاسفة والعلماء الذين بحثوا فيما وراء المادة أو فيما وراء الطبيعة، فهو خليط عجيب من النظريات والأفكار والآراء التى لا تستطيع تمييز الصحيح من السقيم فيها. فهم ينتمون إلى كثير من الشرائع والنحل، فجاءت فروضهم خاطئة، وبحوثهم حائرة، وآراؤهم متناقضة، فورّثوا لأتباعهم الحيرة وعدم الاستقرار فى كل حال.

إذن فالإسلام هو القرآن والسنة. وما عداهما من الاجتهادات فى ضوئهما هو فقه إسلامى، تسترشد به الأجيال المتعاقبة، فيساعدها على الفهم والاستنتاج والتطبيق.

ومما سبق يمكن استنتاج أمرين:

الأمر الأول: هو أنه لما «كانت الحالات الاجتماعية لا تتكرر أبداً فى التاريخ، إنما تتشابه مجرد تشابه؛ فإن أى حكم تطبيقى فى حالة مضت - ليس من شرع الله ولا من عمل رسول الله ﷺ - إنما يصلح للاسترشاد به والاستشهاد فى الحالات المشابهة التى تعرض للأجيال المتجددة، ولكنه لا يبلغ حد الإلزام المطلق؛ لأنه مجرد رأى بشرى فى شريعة الله، ليس جزءاً من الشريعة الثابتة الصادرة من الله»(٣٢).

الأمر الثانى: هو أن الصُّوَر التاريخية للمجتمع الإسلامى لا تُحدِّد ولا تَسْتَوِعب كل الصور الممكنة للمجتمع الإسلامى، ولكل جيل أن يبدع نظمه الاجتماعية فى حدود المبادئ الإسلامية، وأن يلبى حاجات زمانه باجتهادات فقهية قائمة على الأصول

الأصول الكلية للشريعة، على شرط اتباع مناهج صحيحة فى الاجتهاد، واتفاق بين جمهرة فقهاء الأمة الإسلامية فى كل جيل، بحيث لا ندع الأمر فوضى لكل من شاء كيف شاء.

والحادث فى معظم أقطار الأمة الإسلامية أننا تركنا استيحاء مقومات المجتمع الإسلامى ونظمه السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والتربوية من الشريعة والفقه معًا، وارتمينا فى أحضان النظم الوضعية غربية كانت أم شرقية.

إن منهج التربية عندما يلجأ إلى تدريس مذاهب الفقه المختلفة لأبى حنيفة، ومالك، والشافعى، وأحمد بن حنبل، وابن تيمية، وابن حزم وغيرهم، فإنه يدرسها «على أنها وجهات نظر متساوية القيمة». وأنها تعبر عن حاجات الناس ومطالب المجتمع فى أزمنة وأمكنة مختلفة، فهى ليست ملزمة للناس بطريقة مطلقة فى كل عصر ولكل مكان، وعلى هذا فهى تُناقش، وتُوزن «بحياد علمى وصدر مفتوح، لا مكان فيه للخصومة، والجفاء وتفريق الأمة».

مصادر التلقى فى منهج التربية:

إن الحق - سبحانه وتعالى - يوجه الخطاب إلى رسول الله ﷺ فيقول له: ﴿الْحَقُّ مِن رَّبِّكَ فَلا تَكُونَنَّ مِنَ الْمُمْتَرِينَ﴾ [البقرة: ١٤٧]. ورسول الله ﷺ ما امترى يومًا ولا شك. وحينما قال له ربه فى آية أخرى: ﴿فَإِن كُنتَ فِي شَكٍّ مِّمَّا أَنزَلْنَا إِلَيْكَ فَاسْأَلِ الَّذِينَ يَقْرَءُونَ الْكِتَابَ مِن قَبْلِكَ﴾ [يونس: ٩٤].. قال «لا أشك ولا أسأل».

ولكن توجيه الخطاب هكذا إلى شخصية رسول الله ﷺ يحمل إيحاء قويًا إلى من وراءه من المسلمين. سواء منهم من كان فى ذلك الحين يتأثر بأباطيل اليهود وأحابيلهم، ومن يأتى بعدهم ممن تؤثر فيهم أباطيل اليهود وغيراليهود فى أمر دينهم.

وما أجدرنا نحن اليوم أن نستمع إلى هذا التحذير؛ ونحن - فى بلاهة منقطعة النظير - نروح نستفتى المستشرقين والشيوعيين فى أمر ديننا. وقد يهون الأمر لو اقتصر تلقينا عنهم على العلوم البحتة كالرياضيات، والعلوم الطبيعية، وعلوم الصناعة، والزراعة وعلوم الحرب وفنون القتال.. إلى آخر ذلك من العلوم التى لا تتأثر كثيرًا بالفلسفة وتفسير السلوك الإنسانى.

ولكن الكارثة هى أننا نتلقى عنهم - أيضًا - تاريخنا، وفنوننا، وآدابنا، وسياستنا، واقتصادنا، واجتماعنا وتربيتنا. ونأمنهم على القول فى تراثنا، ونسمع لما يدسونه من شكوك فى دراساتهم لقرآننا وحديث نبينا، وسيرة أوائلنا. ونرسل إليهم

بعثات من طلابنا يتلقون عنهم علوم الإسلام، ويتخرجون فى جامعاتهم، ثم يعودون إلينا مدخولى العقل والضمير!

إن هذا القرآن قرآننا. قرآن الأمة الإسلامية. وهو كتابها الخالد الذى يخاطبها فيه ربها بما تعمله وما تحذره: ﴿إِنَّ هَذَا الْقُرْآنَ يَهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ﴾ [الإسراء: ٩]..﴿وَأَنَّ هَذَا صِرَاطِي مُسْتَقِيماً فَاتَّبِعُوهُ وَلا تَتَّبِعُوا السُّبُلَ فَتَفَرَّقَ بِكُمْ عَن سَبِيلِهِ﴾ [الأنعام: ١٥٣].

والخلاصة: منهج التربية يجب أن يعتمد أساسًا على كتاب الله وسنة رسوله ﷺ وهو عندما يتعرض للاجتهادات الفقهية القديمة، لا يتحرج من وزنها على أساس موضوعى، فيقبل ما يراه مناسبًا للاسترشاد به، ويدع ما لا يتناسب مع معطيات الزمان، والمكان، وحاجات الناس، والتلقى فى هذا المنهج لا يتم فيما يتصل بعلوم الشريعة، والفنون والآداب والتربية، وكل العلوم الإنسانية – لا يتم إلا على يد مسلم يوثق فى علمه وتقواه. أما فيما يتصل بالعلوم البحتة فيجوز التلقى فيها على يد غير المسلمين عند الضرورة.

٢٠ - إدراك الطلاب الفرق بين الإسلام والتراث الإسلامى:

يجب أن تفرق مناهج التربية بين الإسلام من جانب، وبين التراث عمومًا، والتراث الإسلامى على وجه الخصوص، من جانب آخر.

فالتراث عمومًا، بجميع جوانبه وألوانه – من آداب وفنون وآثار تاريخية وجغرافية، اقتصادية وسياسية واجتماعية، مادية وفكرية، نظرية وعلمية – هو صناعة إنسانية، تاريخية ومتحفية.

والتراث الإسلامى هو كل ما تركه المسلمون من اجتهادات فى الآداب، والفنون، والعلوم، والفقه، والتنظيمات والطرائق السياسية والاقتصادية والاجتماعية.. إلخ. التى تتفق مع الإسلام نصًا أو روحًا، أو لا تختلف معه على الأقل.

والتراث فى كلتا الحالتين السابقتين هو صناعة إنسانية تاريخية ومتحفية، نامية ومتطورة. والفرق بين التراث الإسلامى وغيره، هو أن التراث الإسلامى اجتهادات وابتكارات فى جميع جوانب الحياة ووسائلها فى ضوء التصور الإسلامى. فهو تراث على درجة عالية من الثبات فى الاتجاه؛ فهو لا ينتقل من النقيض إلى النقيض، بل يرتقى صعوداً بالحياة الإنسانية وفق منهج الله. أما بالنسبة للتراث العام، فتراث كل أمة إنما ينمو ويتطور صعوداً أو هبوطًا – وقد ينتقل من النقيض

إلى النقيض – فى ضوء معتقداتها المتغيرة، وفلسفاتها البشرية. ونظرياتها التى تتبناها لتوجيه حياتها.

أما الإسلام – قرآنًا وسنة – فهو منهج الله لحكم الحياة كلها، فى كل زمان، وفى كل مكان. ومن ثَمَّ فهو ليس صناعة إنسانية، وإنما هو وحى ثابت من الله. وهو لأنه صناعة ربانية، وليس صناعة إنسانية، فهو ليس آثارًا متحفية أو تاريخية، يمكن أن نتعامل معه أو نقننه كوثائق متحفية يستشهد بها فى المناسبات والمواسم، كما يريد المستشرقون. فالمستشرقون ومن هم على شاكلتهم يريدون أن يصبغوا الإسلام بهذه الصبغة، لتتم زحزحة الحياة رويدًا رويدًا بعيدة عنه.. وبذلك يمكن تحنيطه بعد ذلك، وتحويله إلى تراث متحفى!

والمهم هنا أن نفهم أن التراث عمومًا – بما فى ذلك التراث الإسلامى – هو عملية ثقافية وحضارية نامية ومتطورة بصورة نسبية من مجتمع لآخر. فكل مجتمع يطور تراثه الثقافى والحضارى وينميه كمًا وكيفًا وفقًا لتصوراته الثابتة والمتغيرة.

أما الإسلام – قرآنًا وسنة – فهو منهج إلهى، اكتمل بناؤه فى ثلاث وعشرين سنة، ابتداء من إشراقه على رسول الله ﷺ فى غار حراء، إلى وفاته عليه الصلاة والسلام، فالنقطة المركزية هنا هى أن الإسلام ليس ناميًا ولا متطورًا فى ذاته، وإنما المسلمون، بل والبشرية كلها هى التى تنمو ويرقى فهمها للإسلام على مر العصور.

مما سبق يتضح لنا أننا يجب أن نصمم مناهجنا ونربى أجيالنا على أساس أن الإسلام – قرآنًا وسنة – هو «أصول» إلهية، تشتمل على منهج إلهى لحكم الحياة، كل الحياة. وعليه فنحن ملزمون بهذه «الأصول» الإلهية إلزامًا مطلقًا فى كل شىء، وفى كل زمان، وفى كل مكان.

أما التراث الإسلامى بكل ما يحتويه من آداب وفنون وعلوم، وفقه، واجتهادات فى السياسة والاقتصاد والاجتماع والتربية، والتاريخ والجغرافيا والفلك.. إلخ، وكل الجوانب النظرية والممارسات العملية المتراكمة على مر العصور، هذه كلها يجب على مناهجنا أن تدرسها دراسة تحليلية تفسيرية تقويمية فى ضوء المعايير والقيم الأصولية الثابتة لمنهج الله.

كما يجب دراسة التراث الإسلامى أيضًا فى ضوء معطيات العلوم الحديثة. فوظيفة معطيات هذه العلوم هى – بالإضافة إلى ترقية فهمنا لنظام الله ومنهجه ونواميسه الكونية – مساعدتنا على دراسة وفهم تراثنا وتقويمه من أجل تطويره وترقيته.

وهنا تبرز نقطة في غاية الأهمية والخطورة، وهي أننا يجب أن نفرق بين لىّ ذراع الأصول الإسلامية - كآيات القرآن مثلاً - لتوافق معطيات العلوم الحديثة، وبين الاستفادة من المعطيات المتجددة لهذه العلوم في ترقية فهمنا لكتاب الله وسنة رسوله ﷺ. فالموقف الأول خطأ في المنهج، وانهزام في المأخذ، لا يصح ولا يتناسب مع جلال كتاب الله وعالميته وشموله. أما الموقف الثاني فهو موقف المجتهدين الذين يتحلون باستعلاء الإيمان اللائق بمنهجهم الرباني، بينما هم يساهمون بإيجابية وفاعلية في عمارة الأرض وترقية الحياة على ظهرها وفق منهج الله.

إذن فالغرض من دراساتنا لتراثنا هو أن نطور هذا التراث ونرقيه. ونستأنس ونسترشد بما فيه من أفكار حية، وقيم باقية، وطرائق وأساليب صالحة. فنحن قد نتفق مع بعض موضوعات هذا التراث، وقد نختلف مع بعضها الآخر؛ لذلك لسنا ملزمين به إلزاماً، وذلك على العكس مع «الأصول» كما رأينا.

وليس معنى ما سبق أن نهمل دراسة التراث الإنساني العام. إذ لا بد من دراسة هذا التراث دراسة واعية ناقدة وفقًا لمعايير الإسلام وقيمه الإنسانية الشاملة. وبذلك نستطيع أن نأخذ منه ما يتمتع بالمصداقية، ويتسق مع نواميس الله الكونية، وندع منه كل ما يتصل بتفسير السلوك الإنساني القائم على الولاءات المحدودة والانتماءات العنصرية المتصلة باللحم والدم، أوالأرض والطين.

ونحن إذ نقوم بدراسة التراث الإنساني، يجب أن نتمسك بعدة اعتبارات: الأول أن ديننا دين رباني، عالمي، ثابت، شامل، الثاني أن «الوسطية» و «الشهادة على الناس» قد عقدهما الله لهذه الأمة، مادامت متمسكة بدين الله. وأن تدرك الأمة أن تمكين الله لها في الأرض، ومن ثَمَّ قيادتها وريادتها في مسيرة الارتقاء الإنساني مرهون بهذا التمسك بدين الله. الاعتبار الثالث هو أن تدرك الأمة أنها أمام تراث إنساني معاد للإسلام، وساع إلى ابتلاعه، فإذا لم تقم مناهج تربية الأجيال بدراسة هذا التراث دراسة علمية موضوعية على أساس من نواميس الله وسننه الكونية، فسوف تجد الأمة نفسها في حالة دفاع مستمر عن النفس. لا وسطية لها، ولا شهادة على الناس!

والخلاصة: أن مناهج التربية أمامها ثلاثة مستويات للدراسة والفهم: المستوى الأول هو مستوى الإسلام، أو «الأصول» الإسلامية غير التراثية، المتمثلة في القرآن والسنة. وهذا هو المستوى الرباني العالمي الثابت الشامل. ووظيفة مناهج التربية هي الاجتهاد في تنمية فهمنا له، وتجديد وترقية هذا الفهم دائمًا وأبداً.

والمستوى الثانى: هو مستوى التراث الإسلامى، الذى هو عبارة عن اجتهادات المسلمين على مر العصور فى كل جوانب الحياة الإنسانية. وواجب مناهج التربية حيال هذا الجانب، هو أن تتناوله بالدراسة والتقويم فى ضوء القيم والمعايير الأصولية، وفى ضوء المعطيات المتجددة للعلوم الحديثة، التى لا تتناقض مع الإسلام.

والمستوى الثالث: هو مستوى التراث الإنسانى العام، ودور مناهج التربية حيال هذا التراث، هو دراسة أهم معالمه، وأبرز معطياته فى ضوء قيم الإسلام ومعاييره الإنسانية، ونواميسه الكونية، والاستفادة من كل ما هو مفيد فيه.

٢١ - إدراك مفهوم الثقافة والحضارة:

إن إدراك الطلاب لمفهوم الثقافة والحضارة أمر فى غاية الأهمية. وهنا يجدر الإجابة عن الأسئلة التالية:

ما معنى الثقافة؟ ومن هو المثقف؟ وما علاقة الثقافة بمناهج التربية؟

الثقافة هى الأسلوب الكلى لحياة المجتمع، الذى يتسق مع تصوره العام للكون والإنسان والحياة. وهذا المفهوم يشتمل على شقين رئيسيين:

الشق الأول عام لا يختلف باختلاف المجتمعات. فالثقافة هى طريقة المجتمع - أى مجتمع - فى الحياة، فالطريقة التى يفكر بها الناس فى مجتمع ما، ويعملون بها، وتقوم عليها نظمهم السياسية والاقتصادية والاجتماعية، والطريقة التى يتحدثون بها، ويسيرون بها فى الشوارع، ويقودون بها السيارات، ويتعاملون بها مع بعضهم البعض داخلياً، ومع الآخرين خارجياً، وعاداتهم وتقاليدهم..إلخ كل هذا يطلق عليه الأسلوب الكلى لحياة الجماعة، فكل جماعة لها أسلوبها الكلى وطريقتها الشاملة فى الحياة. وعند هذا الحد لا يختلف مجتمع عن آخر فى أن له أسلوباً وطريقة للحياة.

ولكن ما الذى يجعل المجتمع المصرى - مثلا - يختلف عن المجتمع الأمريكى أو المجتمع الروسى؟ الإجابة هى أن كل مجتمع له أسلوب للحياة وله طريقة للعيش تتسق مع عقيدته أو مع فلسفته، والفلسفات المختلفة هى سبب اختلاف الثقافات واختلاف أساليب الحياة وطرائق المعيشة. ووظيفة مناهج التربية هنا هى أن تعد أبناء المجتمع المصرى - مثلا - لعيشوا الحياة المصرية التى تتسق مع الرؤية المصرية التى تتسق مع دستور مصر وعقيدتها ورؤيتها للكون والإنسان والحياة. وهذا الدور لا تقوم به مناهج التربية الدينية والتربية الوطنية فقط، وإنما ينبغى أن تقوم به أيضا مناهج اللغة العربية والتاريخ والجغرافيا والاجتماعيات والإنسانيات خصوصا، والعلوم التطبيقية على وجه العموم.

ومفهوم الثقافة على النحو السابق يقودنا إلى الإجابة عن سؤال: من هو المثقف؟ فالمثقف - وفقا لما سبق - هو الشخص الذى يدرك بوضوح رؤية مجتمعه للألوهية والكون والإنسان والحياة ويؤمن بها، ويدافع بوعى عنها. ومفهوم المثقف هذا يعنى ثلاثة أمور:

الأول: أن الشخص الذى ليس له رؤية لا يعد مثقفا، حتى لو كان عالما فى مجال تخصصه الصرف فى الرياضيات أو الكيمياء أو الفيزياء أو التاريخ أواللغات، حتى لو كان حائزا على أعلى الجوائز الدولية فى مجال تخصصه، أو كان حائزا على شهادات عالية علمية أو ألقاب أكاديمية من جامعات عالمية شهيرة. فالمثقف شخص له رؤية.

الثانى: أن الإنسان السلبى أو المترف أوا لمتردد أوالصامت أو المنعزل لا يعد مثقفا مهما كان عالما؛ فالمثقف لا بد أن يسهم بفكره وعمله وعلمه ونشاطه فى تغيير المجتمع وفقا لرؤيته ورؤية المجتمع التى تتسق مع فلسفته وعقيدته. وعلى ذلك، فهؤلاء الذين يرفضون التدخل فى القضايا غير العلمية البحتة فى مجال تخصصهم والتى تمس الحياة العامة للناس، والذين يرفضون إبداء الرأى فى المفاهيم الثقافية والفكرية والأيديولوچية، والذين يرفضون النزول إلى الشارع وإبداء الرأى فى الأفكار والقيم والمشكلات والسلوكيات المطروحة ليسوا بمثقفين مهما كانت إنجازاتهم فى تخصصاتهم العلمية البحتة.

الثالث: أن يكونوا قادرين على التعبير عن رؤى نظرية واجتماعية متقدمة، وفكرا وثقافيًا متحددا فى مستقبل مجتماعتهم، وفى أبعاد نشاطهم - وبذلك يمكنهم الخروج عن إطار تخصصهم العلمى الضيق.

وواجب مناهج التربية هنا أن تسهم فى إعداد المثقف الأصيل والمتجدد فى نفس الوقت. فهى تعد المثقف القادر على الحفاظ على أصالته وأصالة مجتمعه، وعلى الحفاظ على هويته وهوية مجتمعه، وذلك عن طريق إمداده بأسس ثقافته من منابعها الأصيلة. وإمداده بمجموعة الحقائق والمعايير والخبرات والمهارات التى تجعل منه إنسانا متميزًا فى مجتمع متميز.

كما يجب أن تمده أيضا بمجموعة الخبرات والرؤى والتصورات التى تعينه على التفكير الابتكارى وعلى استشراف آفاق المستقبل وتحديد معالمه، وتعينه أيضا على المشاركة الإيجابية فى القضايا والتحولات والمنجزات الكبرى التى تسهم فى تغيير مجرى الحياة، وتؤثر فى مسار واتجاه المجتمعات، وتقودهما نحو الحق والخير

والجمال، وأن على مناهج التربية أن تنمى شعور المتعلمين وإدراكهم للمسئولية الاجتماعية بعناصرها الثلاثة: الاهتمام، والفهم، والمشاركة.

وتنمية الاهتمام تعنى تنمية الارتباط العاطفى بالجماعة بالحرص على استمرارها وتقدمها وتماسكها وبلوغها أهدافها.

أما تنمية المناهج للفهم فيكون عن طريق فهم الفرد لتاريخ الجماعة ولعقيدتها وفلسفتها، وعاداتها وقيمها وللظروف المؤثرة فى حاضرها ومستقبلها. وتكون أيضا عن طريق إقدار الفرد على فهم المغزى الاجتماعى لأفعاله، وإدراكه لآثار أفعاله وتصرفاته وقراراته على الجماعة.

وعلى المناهج أن تنمى فى الفرد الرغبة والقدرة على المشاركة مع آخرين فى الجماعة فى إنجاز الأعمال التى يمليها الاهتمام ويتطلبها الفهم، بما يساعد الجماعة على إشباع حاجاتها وحل مشكلاتها، والوصول إلى أهدافها، والمحافظة على تقدمها واستمرارها.

٢٢- إدراك الفرق بين الغزو الثقافى والتفاعل الثقافى:

لابد أن يدرك الطلاب - على جميع مستوياتهم - الفرق بين الغزو الثقافى والتفاعل الثقافى. وذلك يقتضى التفكير فيما يلى:

أولاً: إن الإسلام هو المنهج الوحيد الباقى بلا تحريف ولا تزييف وأنه منهج كامل شامل، لا يحتاج إلى «قطع غيار» من خارجه؛ وذلك لأنه منهج ربانى من خلق الله الذى خلق الكون، والإنسان، والحياة: ﴿وَخَلَقَ كُلَّ شَيْءٍ فَقَدَّرَهُ تَقْدِيراً﴾ [الفرقان: ٢] إذن فلا عجب ألا يهزم الإسلام عقائديًّا ولاحضاريًّا، فى الوقت الذى هزمت فيه أمته - المنحرفة عنه - سياسيًا واقتصاديًّا وأخلاقيًّا!

إن من سنن الله فى الكون أن يقوم بناء النظم والمؤسسات المختلفة كالمصنع والمدرسة والمزرعة إلى آخره على أساس تصور معين للكون، والحياة والإنسان، ومركز الإنسان فى الكون، ووظيفته فى الحياة. والعقيدة والإنسان فى هذا التصور هما أهم ما فيه. فالنظم والمؤسسات على أهميتها البالغة تظل فاقدة للوعى. قابلة للانهيار. إذا فقدت العقيدة التى توجهها والإنسان الذى يحرسها من الضياع والتلف والانهيار عن طريق حمايته للعقيدة التى تمثل القاعدة التى يقوم عليها بناء هذه المؤسسات.

وعليه فإننا عندما نبنى نظامًا من نظم الحياة فى السياسة أوالاقتصاد أو التربية إلى آخره، فإننا لا يجب أن نخلط بين التصورالإسلامى ومنظومته الحضارية الربانية العالمية الثابتة، وبين غيره من التصورات ذات المنظومات الحضارية البشرية المتغيرة، التى تخضع فى مسيرتها لكثير من نزوات البشر وشهواتهم.

لكن هذا لا يقتضينا أن نتطرف فننظر إلى مناهج الآخرين على أنها شر كلها لا ينبغى الاقتباس منها فى شىء؛ فسنن الله فى خلقه لا تتبدل ولا تتخلف، فمن أخذ بها وصل إلى نتائجها، وهذه السنن لا تجامل مسلمًا لإسلامه، ولا تعادى كافرًا لكفره. كما لا ينبغى الاعتقاد أنه لا نهضة لأمتنا إلا بتقليد الغرب فى كل شىء وقبول دور التابع له، فإن هذا من شأنه أن يذيب شخصية الإنسان المسلم، والأمة الإسلامية!

ثانيًا: مما سبق يمكن القول: إننا نحن المسلمين لا نستطيع أن نعيش فى عالم اليوم، وأن نتعامل مع الآخرين، مع الاحتفاظ فى نفس الوقت بكامل كرامتنا الإنسانية، دون التمسك بالإسلام عقيدة وشريعة، أى تصورًا اعتقاديًا، وتصورًا اجتماعيًا. إن هذا هو السبيل الوحيد الذى يجعل الأمة الإسلامية تقف فى مصاف القوى الكبرى بمناهجها المتصارعة. وإلا فالبديل هوالذوبان فى إحدى هذه القوى.

وفى اعتقادى أنه لن يصلح حاضر هذه الأمة ومستقبلها إلا بما صلح به ماضيها، مع الأخذ فى الاعتبار عوامل الزمان والمكان، وحاجات الناس ومطالبهم فى كل زمان ومكان.

وعليه فإن «التصورالاعتقادى» الإسلامى لا يمكن السماح بالخلط والتلبيس فيه، كما لا يمكن اقتباس شىء من خارجه لإدخاله فيه؛ وذلك لأنه تصور ربانى، عالمى، ثابت، شامل. أما مناهج الآخرين الحالية، فأقل ما يمكن أن يقال فيها، إنها أزياء فصلت وطرزت لتناسب أقوامًا معينين فى زمان ومكان معينين!

أما بالنسبة «للتصور الاجتماعى» النابع من «التصور الاعتقادى» الإسلامى فلا بد من النظر فيه: فما هو ثابت قد فصَّله الإسلام، وهذا لا مجال فيه للاقتباس من مناهج أخرى. وما هو متغير قد أجمله الإسلام، وهذا هو الباب المفتوح للاقتباس والتعلم من الآخرين.

ثالثًا: إننا يجب أن نستعين بمايمكن الاستعانة به فى مجال العلوم التقنية فقط، ودون التأثر بنمطه الحضارى العام. ويجب فى هذا الإطار أن نفرق بدقة بين

الخصوصيات الحضارية وبين العموميات الإنسانية، وإلا فالنتيجة هى الإمعية الحضارية والتبعية الذليلة!

ومن العبث فى هذا الصدد أن يقال: وماذا يملك المسلمون من خصوصيات حضارية كى يتعاملوا مع الآخرين من موقف القوة؟! ولنا فى الماضى عبرة فى الرد على هذا العبث المحبط اليائس: فماذا كان يملك ربعى بن عامر غير الإيمان، واستعلاء الإيمان، والرغبة فى الموت فى سبيل عقيدته، حينما دخل بثياب صفيقة وترس وقوس قصيرة على رستم قائد الجيوش الفارسية وأميرهم قبيل موقعة القادسية، وكان رستم يجلس على سرير من الذهب، وقد زين مجلسه بالنمارق والزرابى والحرير، واليواقيت واللآلئ الثمينة. وعندما أقبل ربعى على رستم، قالوا له: ضع سلاحك، فقال: إنى لم آتكم، وإنما جئتكم حين دعوتمونى ، فإن تركتمونى هكذا، وإلا رجعت. فقال له رستم:ما جاء بكم؟ فقال: الله ابتعثنا لنخرج من شاء من عبادة العباد إلى عبادة الله وحده، ومن ضيق الدنيا إلى سعة الدنيا والآخرة، ومن جور الأديان إلى عدل الإسلام!

رابعًا: إن الناس جميعًا هم خلق الله، وقد جعلهم الله شعوبًا وقبائل ليتعاوفوا، لا ليتصارعوا ويتباعدوا: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا﴾ [الحجرات: ١٣]. ففكرة الإسلام هى أن الوجود واحد، وأن الإنسانية وحدة متكاملة. فالحكمة من وراء الاختلاف والتنوع، هى التعاون والتكامل وإلا فلو شاء الله لجعل الناس أمة واحدة: ﴿وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَجَعَلَكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلَكِن لِّيَبْلُوَكُمْ فِي مَا آتَاكُمْ فَاسْتَبِقُوا الْخَيْرَاتِ إِلَى اللَّهِ مَرْجِعُكُمْ جَمِيعًا فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ فِيهِ تَخْتَلِفُونَ﴾ [المائدة: ٤٨].

لكن الله لم يشأ أن يأخذ الناس قسرًا إلى هذه الغاية، لكنه جعل لكل منهم طريقًا ومنهجًا، وتركهم يستبقون، وجعل هذا ابتلاءً لهم يقوم عليه جزاؤهم يوم يرجعون إليه، وهم إليه راجعون.

إذن فتواصل الأمة الإسلامية بغيرها من الأمم يجب أن يظل قائمًا، على أن يظل التقارب الوثيق أو التباعد إلى حد القطيعة محكومًا بنواميس الهدى والضلال التى تمشى بها مشيئة الله فى الناس. وعليه فإنه فى سبيل إقامة علاقات تفاهم وتعاون مع الآخرين لحفظ السلام فى العالم، لا يجب أن نتجاهل المبادئ والسنن الكونية فى الحق والعدل فى فلسطين وفى البوسنة وغيرهما، فمثل هذا التجاهل لا يؤدى إلى التفاهم الدولى ولا إلى السلام العالمى، بل إلى التنازل عن الحقوق

الإنسانية الضرورية، تنازل المقهور بقوة قاهرة. وهذا - في النهاية - لن يؤدى إلى إقامة حق ولا عدل ولا سلام.

خامساً: إن الغرب يقيم تصوره للكون والإنسان والحياة على أساس السيطرة على الأرض واستغلال ثرواتها، واحتكار طاقات أبنائها. وقد تمت هذه السيطرة أولاً عن طريق الاحتلال العسكرى. وتتم هذه السيطرة الآن وتعمق تقنياً عن طريق وسائل السيطرة عن بعد كالراديو والتلفاز، والفيديو، والبث التليفزيونى الدولى المباشر عن طريق الأقمار الصناعية. كما تتم السيطرة الثقافية والفكرية عن طريق عرض النظريات العقائدية ذات النظم الاجتماعية الناجحة مادياً واقتصادياً، وعن طريق الاحتلال الثقافى والفكرى بالواسطة، عن طريق من سبق تسميتهم فى الغرب «بسلسلة القياد» وهم مجموعات الشباب والمثقفين الذين درسوا فى يالغرب، ثم عادوا إلى بلادهم - وهم ما يزالون يعيشون داخل المنظومة الغربية - ليحتلوا مواقع المسئولية، ويقودوا الحياة الاجتماعية بموجبات غربية!

إننا فى هذا الصدد لابد من أن نفرق بين التفاعل الثقافى والغزو الثقافى. فالتفاعل الثقافى يتم بين طرفين متعادلين، يأخذ كل منهما من الآخر ويعطيه. وهذا التفاعل مرغوب. بل ومطلوب. أما الغزو الثقافى فيتم بين طرفين أحدهما قوى غالب، والآخر ضعيف مغلوب على أمره. وهذا المغلوب - عادة - ما يتحول إلى مبهور، ثم إلى مقهور بقوة قاهره.. فيؤخذ منه كل شيء.. ما يريد، وما لا يريد.

إنه لا عاصم لنا اليوم من هذه الهجمة العاتية إلا العودة إلى الإسلام عقيدة وشريعة وتنظيما حياتياً كاملاً. وإذا كان الآخرون متقدمين مادياً واقتصادياً، فهم مفلسون إلى حد كبير فى عالم «القيم»، القيم التى يمكن أن تنشأ فى ظلها حياة إنسانية كريمة، وتوظف فى ظلها نتائج العلم فى عمارة الأرض وترقية الحياة الإنسانية، وليس فى السيطرة والاحتكار!

إننا فى هذه الحالة، وفى هذه الحالة فقط، نستطيع أن نتعامل مع الآخرين ليس من موقف الضعيف المغلوب، بل من موقف القوى العادل. إن الآخرين قد يعطوننا المنتجات الصناعية ولكنهم لن يعطونا المصانع، وقد يعطوننا الأجهزة التكنولوچية، ولكنهم لا يعطوننا أسباب التكنولوچيا؛؛ لأن هذه ببساطة إحدى أهم وسائلهم فى السيطرة. إننى أومن إيماناً راسخاً أننا لا نحتاج إلى التكنولوچيا أولاً، بل نحتاج أولاً إلى أن نحول الإسلام إلى عقيدة راسخة، وحركة إيجابية فاعلة فى كل جوانب حياتنا، ساعتها، وساعتها فقط، سوف نملك أسباب التقانة فى زمن قصير

جداً. وأمامنا الآن نماذج لبلدان كانت خراباً يبابا من عشرين سنة فقط، وقد تحولت فى هذه الفترة القصيرة إلى عملاق اقتصادى وثقافى يهدد كل السابقين عليه!

سادساً: إذا كان الرسول عليه الصلاة والسلام يقول: «الحكمة ضالة المؤمن حيثما وجدها فهو أحق بها»؛ فقد يكون من الحكمة أن نرسل أبناءنا الآن إلى الغرب - بعد أن نسلحهم بفهم منهج الله للكون والإنسان والحياة - لدراسة العلوم البحتة والتطبيقية. كالرياضيات والعلوم، وكل علوم الصناعة والزراعة والإدارة، وعلوم الحرب وفنون القتال، وكل العلوم الأخرى التى ليس لها صبغة فلسفية، ولا علاقة لها بتفسير السلوك الإنسانى.

لكن الأمر المجافى للحكمة تماماً، ولا يتسامح فيه الإسلام هو أن يتلقى المسلم أصول عقيدته، أو مقومات تصوره، أو تفسير قرآنه وحديثه وسيرة نبيه، أو منهج تاريخه وتربيته، أو تفسير نشاطه، أو مذهب مجتمعه، أو نظام حكمه، أو منهج سياسته، أو موحيات فنه وأدبه وتعبيره من مصادر غير إسلامية، أو يتلقى فى كل هذا من غير مسلم يوثق فى دينه وتقواه.

يقول الله - سبحانه - عن الهدف النهائى لليهود والنصارى فى شأن المسلمين بصفة عامة: ﴿وَلَن تَرْضَىٰ عَنكَ الْيَهُودُ وَلَا النَّصَارَىٰ حَتَّىٰ تَتَّبِعَ مِلَّتَهُمْ قُلْ إِنَّ هُدَى اللَّهِ هُوَ الْهُدَىٰ وَلَئِنِ اتَّبَعْتَ أَهْوَاءَهُم بَعْدَ الَّذِى جَاءَكَ مِنَ الْعِلْمِ مَا لَكَ مِنَ اللَّهِ مِن وَلِيٍّ وَلَا نَصِيرٍ﴾ [البقرة: ١٢٠].

مما سبق يمكن تلخيص موقف الأمة فى مستقبل علاقاتها مع الآخرين فيما يلى:

١- الأمة الإسلامية - بحكم رسالتها، وبحكم وسطيتها وشهادتها على الناس لابد من أن تتصل بالغرب وتتعامل معه. وهى إذ تقوم بذلك إما أن تكون بكامل إرادتها وسيادتها، فيكون لها التمكين والنصر والريادة، وإما أن يتم ذلك وهى مفككة، مسلوبة الإرادة فيكون مصيرها الانهيار والذوبان فى الآخرين أو فقدان الشخصية الفاعلة على الأقل!

٢- ولكى تتعامل الأمة مع الغرب بكامل إرادتها، لابد من أن تتوحد إرادة أبنائها من خلال تجسيد المنهج الإسلامى فى مجتمعاتها، باعتبار المنهج الإنسانى العالمى الأخير لتحرير الإنسان من عبادة العباد إلى عبادة الله وحده. إن هذا هو طريق العزة الوحيد لهذه الأمة، وقد صور ذلك عمر بن الخطاب رضى الله عنه بقوله: «لقد أعزكم الله بالإسلام، فإن ابتغيتم العزة فى غيره أذلكم الله».

٣- لا بد أن يكون للأمة الإسلامية بأقطارها المتنوعة إستراتيچية ثابتة فى التعامل مع بعضها البعض، وفى التعامل مع الآخرين. بحيث يكون التعامل فيما بينها قائماً على أساس الإيمان بالله، والاعتصام بحبل الله المتين، ويكون تعاملها مع الآخرين على أساس الأخوة فى الإنسانية، والتعاون، والتكامل، والتآزر فى إقامة العدل، ونبذ الاستغلال والاحتكار والربا والظلم فى كل مكان. على أن يكون واضحًا للجميع أن سلوك الأمة هذا نابع من تصورها العقدى، وتصورها الاجتماعى المشتق منه. والله يقول الحق، وهو يهدى السبيل.

٢٣ - ترسيخ مفاهيم العدل والسلام فى عقول الطلاب:

إنه لا بد من ترسيخ مفاهيم العدل والسلام فى عقول الطلاب وضمائرهم وسلوكياتهم. إن إنسان هذا العصر يعانى من الفقر الشديد فى السلام مع نفسه، ومن فقر مماثل فى السلام مع الكون من حوله. ومن أوضح مظاهر الفقر فى السلام مع النفس، انتشار الأمراض النفسية والعقلية والعصبية نتيجة عدم الإيمان بالله، وعدم وضوح المنهج والهدف، وكثرة الإضلال والتضليل. وما ترتب على ذلك من شيوع الإدمان، والانتحار والاغتصاب - رغم الإباحية الجنسية - والإيدز والمخدرات والتلوث...إلخ.

ومن أوضح مظاهر الفقر فى السلام مع الكون، الاختلال الواضح الآن فى توازن البيئة، بسبب الكم الهائل من مخلفات المصانع والمواد الكيماوية المنطلقة فى الجو، وما أدى إليه من تآكل طبقة «الأوزون» فى الغلاف الجوى المحيط بالأرض مما يعتبر خطراً داهمًا يهدد البشرية كلها بآثار لا يفوقها فى المخاطر والأهوال سوى النتائج المترتبة على قيام حرب نووية تبيد سكان هذا الكوكب، وتقضى على حضارة الإنسان. ويمكن الإضافة إلى هذا تلاحق الحوادث الخطيرة التى باتت تهدد الإنسان مثل كوارث المفاعلات النووية، ودفن النفايات الكيماوية السامة فى قيعان البحار أو فى بلاد العالم الفقيرة!

والحقيقة أنه إذا كانت كل نذر الفوضى والخراب والدمار تندلع شرارتها من عقول البشر، فإن استحكامات العدل والأمن والسلام ودفاعاتها يمكن أن تبنى أيضاً فى عقول البشر وضمائرهم. ومنهج التربية فى الإسلام هو المنهج الوحيد القادر على بناء قواعد العدل واستحكامات السلام فى عقول البشر وضمائرهم. فالذى لا شك فيه أنه إذا اكتملت تربية الإنسان واكتمل تأهيله وفق منهج الله، فإن الاستقامة على العدل والسلام تصبح طابعه الحضارى.

إن إرساء قواعد العدل والسلام فى العالم وإيقاف الحروب والصراعات والمؤامرات حفاظًا على الأجيال الحالية من البشر، والحفاظ على البيئة ووقف استنزافها، وتجريم تخريبها حماية لمستقبل الإنسانية - كل هذا لا يمكن أن يتم دون تصحيح تصور الإنسان للكون والإنسان والحياة، وفهم مركز الإنسان فى الكون ووظيفته فى الحياة.

إن بناء قيم العدل والسلام فى عقول البشر وضمائرهم لا يمكن أن يتم من خلال مناهج للتربية تقوم على أساس عدم الإيمان بالله، وإنكار حقيقة الألوهية، واعتبار الطبيعة خالقة، وأنها الجوهر الأول، وأصل كل شىء، ومصدر كل شىء كما يعتقد أنصار المدرسة المادية التى تنكر الغيب ولا تعترف بغير القوى المادية المحسوسة. كما لا يمكن أن يتم هذا من خلال مناهج تقوم على أساس فصل الدين عن الحياة، واعتبار أن للبشر ملكوت الأرض، ولله ملكوت السماء!

إنه لا ضمان لعدل ولا أمل فى سلام عندما يعزل الدين عن الحياة، أو تغتصب الحاكمية والسيادة من شريعة الله لحساب النظام العالمى الجديد، أو لحساب الرغبة فى الهيمنة والاحتكار والقهر كما تفعل ذئاب الكون المعاصرة.

إن شريعة الله التى سنها لتنظيم حياة البشر، هى شريعة كونية متصلة بناموس الكون العام، ومتناسقة معه؛ ومن ثَمَّ فإن الالتزام بها ناشئ عن ضرورة تحقيق التناسق بين حياة الإنسان، وحركة الكون الذى يعيش فيه، وبذلك فإن العمل بهذه الشريعة واجب حتمى لتحقيق هذا التناسق.

إن هذا التناسق يحقق للإنسان السلام مع نفسه، كما يحقق له السلام مع الكون المحيط به. أما السلام مع النفس فينشأ من توافق حركته مع دوافع فطرته الصحيحة، وبذلك تنتظم حركة الإنسان الظاهرة مع فطرته المضمرة.

وأما السلام مع الكون فينشأ من تطابق حركة الإنسان مع حركة الكون المحيط به فى الاتجاه والغاية. بذلك يتحقق الخير للبشرية عن طريق هدايتها وتعرفها فى يسر إلى أسرار هذا الكون، والطاقات المكنونة فيه والكنوز المذخورة فى أطوائه، واستخدام هذا كله وفق شريعة الله لتحقيق الخير البشرى العام، بلا تعارض ولا اصطدام.

ولهذا فإنه عندما يحيد الإنسان عن هذه الشريعة فإنه يحدث نوعًا من الشقاق الذى يؤدى حتمًا إلى كوارث نفسية وكونية. فالحياد عن شريعة الله يحدث الشقاق بين الإنسان وفطرته السليمة التى فطره الله عليها، فيصاب بأبشع الأمراض النفسية والجسمية.

والحياد عن شريعة الله يحدث الشقاق بين الإنسان من جانب، وبين الكون من حوله الخاضع لله بفطرته من جانب آخر؛ فتحدث الكوارث الطبيعية التى تدمر الإنسان فى كل مكان؛ حيث تنقلب طاقات الكون وذخائره وقواه من وسائل لتعمير الحياة وترقيتها إلى عوامل تدمير وخراب وشقاء للإنسان والبيئة والكون جميعاً.

وعلى هذا فإننا إذا أردنا بناء العدل والسلام فى عقول البشر وضمائرهم، فعلينا ألاَّ نسمح بالحياد عن رابطة العقيدة فى مناهج التربية لحساب الروابط والولاءات الجغرافية والتاريخية، والسياسية والاجتماعية والشعوبية.. وما إلى ذلك من الروابط المتصلة بنواحى العنصرية البغيضة والعصبية المنتنة.

إنه لا يمكن بناء معايير العدل والسلام فى عقول البشر عندما تختفى من مناهج التربية قيمة إعداد «الإنسان» ليكون خليفة لله فى عمارة الأرض وترقية الحياة على ظهرها لحساب إعداد «المواطن» المقطوع الصلة بالله،، الذى لا يتسع ولاؤه لأكثر من جماعة من الناس على رقعة ضيقة من الأرض فى زمان ومكان معينين! إن هذا المواطن المقطوع الصلة بالله، مهما أتقن العمل وأقام المصانع والمزارع، ومهما اخترع وابتكر، فسوف تتحول نتائج أعماله وابتكاراته إلى عوامل تخريب وتدمير وشقاء؛ لأنه ابتغى العلم والعمل لغير وجه الله، والعلم يأبى أن يكون إلا لله.

إنه لا يمكن بناء العدل والسلام فى عقول البشر وضمائرهم، عندما تختفى من مناهج التربية فى العالم قيمة بناء الأسرة المتخصصة فى العمل بين الزوجين. الأسرة التى تعتبر أن مهمتها الأساسية تربية الناشئة على أساس قويم من الإيمان بالله، والأخوة فى الله، والأخوة فى الإنسانية. إنه عندما تختفى هذه القيمة لحساب العلاقات الجنسية «الحرة»! واختلاط الأنساب، وفقدان الولاء للأسرة، وإفراغ طاقة المرأة فى الأعمال التى لا تناسب فطرتها.. إنه عندئذ لا ضمان لعدل، ولا أمل فى سلام.

وباختصار إن العالم كله - ونحن فى مقدمته - فى حاجة إلى منهج الإسلام للتربية. فهذا المنهج هو المنهج الوحيد القادر على تربية الأجيال على أساس الإيمان بالله والأخوة فى الله، والأخوة فى الإنسانية. إنه المنهج الوحيد الذى يستطيع بناء عقول البشر وضمائرهم من خلال مفاهيم وقيم وسلوكيات إنسانية عادلة. وما ذلك إلا لأنه المنهج الوحيد الباقى، الذى يبدأ بسلام الإنسان مع الله، وسلامه مع نفسه، ومع المحيطين به.. وصولا للسلام مع البيئة والطبيعة والعالم كله من حوله، والله يقول الحق، وهو يهدى السبيل.

٢٤ - الاهتمام بالسيطرة على مهارات اللغة العربية:

يجب أن تهتم المناهج بتعليم اللغة العربية وإعطائها الأولوية فى التعليم قبل أية لغة أخرى، فاللغة العربية هى لغة مقدسة فوق أنها لغة قومية.

إننا عندما كنا ندرس فى بلاد الإنجليز كنا نغبطهم بسبب غيرتهم على لغتهم. فكثيراً ما كانوا يصححون لنا لغتنا - بطريقة ذكية - ونحن نتحدث معهم. وفى العام الماضى حقق وزير التربية البريطانى انتصاراً سياسيًا بعد أن استجاب المسئولون عن التربية والتعليم فى المدارس الابتدائية البريطانية لقراره الذى يدعو إلى ترك العاميات إلى اللغة السليمة، بحيث يصبح جميع تلاميذ المدارس الابتدائية قادرين على القراءة والكتابة باللغة الإنجليزية الفصيحة.

وعلى العكس من ذلك نتصرف نحن مع لغتنا فى بلادنا. فلا أعتقد أن أمة سوانا تمارس عدوانًا على لغتها مثلما نفعل. وقد يكون مفهومًا أن تجد العربية خارج حدودها أعداء يكيدون لها، لكن المؤلم حقًّا أن يكون بعض هؤلاء الأعداء من بنيها، عن قصد أو عن غير قصد، لذلك فالعربية اليوم تجاهد فى جبهتين أقربهما أمرهما وأقساهما؛ لأنها تقاتل حينئذ قطعًا من نفسها، وظلم ذوى القربى أشد مرارة على النفس. ولو كتب لها النصر فى هذه المعركة فإن ماعداها يهون.

لقد أصبنا «بالإيدز اللغوى»؛ أى فقدان المناعة اللغوية، لدرجة أن العدوان على لغتنا لا يستوقف معظمنا!

فهناك من صك الغرب عقولهم، وطبع على قلوبهم، ثم ابتعد وتركهم يؤدون دوره، وهم أناس من جلدتنا، ويتكلمون بلساننا، لكنهم يحترمون كل تراث إلا التراث الإسلامى، ويؤثرون كل لغة إلا العربية، ويلوون ألسنتهم برطانات الغرب، ويفاخرون بها. هؤلاء هم من يؤدى الغرب عن طريقهم الدور المطلوب، البطىء الخطوات، الأكيد المفعول!

وهؤلاء عادة ما يصيحون - كما يقول الشيخ محمد الغزالى - ما للغة العربية وعلوم الطب والهندسة والصيدلة؟ إن تعريب هذه العلوم مستحيل! وهم - عادة - لايعيرونك آذانًا صاغية عندما تقول لهم: إن اللغة العربية يجب أن تعود لغة العلم والتأليف العلمى كما كانت من قبل. إن اليهود قد نقلوا العلوم الحديثة إلى العبرية، وهى لغة ميتة؛ استخرجت من المقابر، وحررت من الأكفان، فهل تعجز العربية - وهى لغة حية راقية - لغة الوحى الإلهى - عما حققته العبرية؟!

إننا نريد تعريب المعرفة لا دعم التغريب وتكريسه. وإذا فشلنا فى تعريب العلوم وإنشاء مصطلحات جديدة تناسب الارتقاء العلمى فى كل المجالات، فإن هذا يعنى أمرًا واحدًا هو أننا متسولون فى ميادين الطب والهندسة والكيمياء والفيزياء.. إلخ. وسنبقى متسولين أبدًا.

إننا نملك ناصية المعرفة عندما ننقلها إلى لساننا، أما عندما ننتقل نحن إلى ألسنة الآخرين، فسنكون عالة عليهم، وسنبقى أتباعًا ضائعى الهوية، لا قيمة لنا فى الأرض، ولا وزن لنا فى السماء!

إن وضع اللغة العربية فى أقطار العالم العربى مؤسف إلى حد الإبكاء. أقطار كاملة من أملاك العربية لا تكاد تسمع فيها العربية على الإطلاق. فقد أسلمت قيادها للهجة أو عدة لهجات محلية طاغية على كل ما فيها ومن فيها، فى البيت والشارع ووسائل الإعلام والإعلان..إلخ.

وليت الأمر يتوقف عنه هذا الحد، بل إنك لتجد المعلمين فى المدارس، والأساتذة فى الجامعات يدرسون ويحاضرون باللهجات العامية. فإذا سألت أحدهم: لماذا لا تدرس باللغة العربية؟ فإذا كان عربى التخصص فقد يعتذر بأنها «العادة» التى طغت على تدريسه، وقد يعد بأنه سوف يحاول. وإذا كان معلمًا لمادة غير العربية وآدابها، فربما جاء اعتذاره أقبح من الذنب قائلاً: وما أهمية ذلك؟ أنا لست «بتاع» عربى! وهنا يحس المرء حقيقة أن اللغة العربية ليست بحاجة إلى الاهتمام بتعليمها وممارستها فقط، بل هى بحاجة إلى الحب أولاً وقبل كل شىء. فهل نستطيع أن نعلم أبناءنا وشبابنا حب لغتهم والاعتزاز بها؟!

وهناك أقطار كاملة أخرى من أملاك العربية تحتلها رطانات أسيوية وأوربية تصر على أن تملأ آذان الحياة بضوضائها ولغوها. وقد تسللت هذه الرطانات والضوضاء إلى داخل البيوت، والمخادع، وتولت تربية الأطفال، وفرضت أصواتها ونبراتها ولكنتها على الأسرة العربية، وروجت أذواقها وأفكارها، كما روجت بضائعها ومنتجاتها.. حتى ليتذكر المرء وهو ضائع بين هذه الرطانات والعناصر الثقافية الغربية قول المتنبى فى شعب بوان:

ولكن الفتى العربى فيها غريب الوجه واليد واللسان

إننا نتطلع إلى اليوم الذى يتحول فيه كل العرب إلى عشاق مغرمين بلسانهم، ذائبين فى حرفه، يحسنون درسه، ويجيدون نطقه، ويلزمون غرزه، فلا ينطقون على أرض العرب إلا بالعربية. وعلى من أراد أن يعيش بين ظهرانيهم من الأجانب أن

يتعلم لسانهم، ويعاملهم بكلامهم. عندئذ سوف تكون لنا مكانة فى الأرض وذكر فى السماء.

٢٥ - إدراك أهمية التفكير العلمى وفهم مناهجه، والتدريب على أساليبه:

لابد أن يدرك الطلاب أن المنهج التجريبى قد نشأ على يد علماء المسلمين لخدمة أغراض البحث العلمى فى العلوم الطبيعية والحيوية. وكانت مهمة البحث عن طريق هذا المنهج هى اكتشاف قوانين الله فى الكون، ثم استخدام هذه القوانين فى إعمار الأرض وترقية الحياة على ظهرها.

وقد انتقل هذا المنهج إلى أوربا، ثم انتشر هناك إبان عصر النهضة على يد مجموعة من العلماء وعلى رأسهم «روجرز بيكون». وقد غطى هذا المنهج على المنهج الذى كان سائداً هناك حتى ذلك الوقت، وهو المنهج القياسى لأرسطو.

لكن الفصام النكد بين الكنيسة والحياة - والذى حدث فى بداية عصر النهضة فى أوربا كرد فعل للهيمنة والمظالم التى فرضتها الكنيسة هناك بغياً وعدواً باسم الله - جعل الباحثين يفصلون بين هذا المنهج وأصله الاعتقادى، ويتحررون من المقولة الدينية وهى أن غاية البحث فهم قوانين الله فى الكون والإنسان والحياة، ويستبدلون بها مقولة أخرى مؤداها أن المعارف تأتى وتنمو عن طريق الملاحظة والتجربة وحدهما. وأن الطريق الصحيح لتكوين المعارف هو طريق التحليل، أى الملاحظة والتجربة، لا التركيب؛ أى الاستقراء والبرهنة. ويستوى فى ذلك العلوم الطبيعية والحيوية، والعلوم المتصلة بتفسير السلوك الإنسانى مثل علوم النفس والسياسة والاقتصاد والاجتماع والتربية، واللغات والفنون والآداب...إلخ.

وأخذ أنصار هذه المدرسة المحدثون يدعون إلى فهم حركة الكون على أساس أن فى طبيعة الظواهر الطبيعية قوانين حتمية لا تتخلف وأن هناك «جبرية» طبيعية فى خلق الكون وتسيير حركته. فالطبيعة هنا خالقة وليست مخلوقة لله! وغاية البحث فى العلوم الطبيعية والحيوية هى كشف القوانين والنظريات التى تحكم الظواهر الحيوية والطبيعية بغية تفسير الأحداث، والتنبؤ بها والتحكم فيها.

لذلك فإن «المنهج التجريبى» لدى أصحاب النزعة الوضعية فى أوربا هو المنهج الوحيد القادر على إثمار المعارف اليقينية، والصالح للبحث العلمى، والمستحق لاحترام العلماء والمفكرين. فأصحاب هذه النزعة قد اختزلوا الكون إلى الكون

المشهود، وأنكروا الكون المغيب، واختزلوا عالم الإنسان إلى «عالم الشهادة» وأنكروا الحياة الآخرة؛ واختزلوا مصادر المعرفة الصحيحة إلى الظواهر المادية فقط دون غيرها، ومن ثَمَّ اختزلوا أدوات المعرفة وقصروها على الحواس فقط.

لكن المنهج الإسلامي لا يقف بمصادر المعرفة عند المنهج التجريبي وحده.. إنه لا يهمله ولا يغض من شأنه، ولا من شأن ثمراته المعرفية - فهو أحد إبداعات الحضارة الإسلامية، فيها تبلور وأعطى ثمراته، قبل أن ينتقل ويتطور لدى الغرب - ولكنه لا يقول بتفرده كسبيل للمعرفة، ولا يرى أنه سبيل للمعرفة القطعية المطلقة، فهناك المعرفة اليقينية المتمثلة في كتاب الله وسنة رسوله ﷺ، وهناك المنهج الاستقرائي الذي يستنبط به الإنسان من الجزئيات المادية معارف تقطع بضرورة وجود غير مادي(٣٣).

وهناك المنهج العلمي للنظر العقلي، ويسميه الغزالي بمنهج «التفكير»، ويحدث إذا غلب نور العقل على أوصاف الحس، وهنا يستغني العالِم بقليل من التفكير على كثير من إدراكات الحواس.

ويتطلب المنهج العلمي للنظر العقلي من الباحث المسلم أو المفكر المسلم أن يعمل على تمحيص الحقيقة، وعدم التأثير بمقررات سابقة، ولا مقررات ذاتية لا برهان عليها، ولا بمجرد الظن: ﴿وَلا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولاً﴾ [الإسراء: ٣٦]. ﴿وَمَا لَهُم بِهِ مِنْ عِلْمٍ إِن يَتَّبِعُونَ إِلاَّ الظَّنَّ وَإِنَّ الظَّنَّ لا يُغْنِي مِنَ الْحَقِّ شَيْئًا﴾ [النجم: ٢٨]، «إياكم والظن فإن الظن أكذب الحديث» [رواه البخاري].

وهو منهج يحث العقل على طلب الدليل في كل اعتقاد ﴿هَؤُلاءِ قَوْمُنَا اتَّخَذُوا مِن دُونِهِ آلِهَةً لَّوْلا يَأْتُونَ عَلَيْهِم بِسُلْطَانٍ بَيِّنٍ﴾ [الكهف: ١٥].. وقال صلى الله عليه وسلم: «قيدوا العلم بالعقل، وقيدوا العقل بالكتاب».

كما يوجه العقل إلى عدم التسرع في إصدار الأحكام: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِن جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَأٍ فَتَبَيَّنُوا أَن تُصِيبُوا قَوْمًا بِجَهَالَةٍ فَتُصْبِحُوا عَلَىٰ مَا فَعَلْتُمْ نَادِمِينَ﴾ [الحجرات: ٦].

وإلى عدم نشر ما يُسمع قبل دراسة المختصين له، وإصدار الحكم عليه: ﴿وَإِذَا جَاءَهُمْ أَمْرٌ مِّنَ الأَمْنِ أَوِ الْخَوْفِ أَذَاعُوا بِهِ وَلَوْ رَدُّوهُ إِلَى الرَّسُولِ وَإِلَىٰ أُولِي الأَمْرِ مِنْهُمْ لَعَلِمَهُ الَّذِينَ يَسْتَنبِطُونَهُ مِنْهُمْ﴾ [النساء: ٨٣].

وهناك «الإلهام» والإلهام هو تنبيه الله للنفس الإنسانية وإلهامها بالأفكار والعلاقات على قدر صفاتها وقبولها وقوة استعدادها، ومقدار سعيها، وتَعَلُّم الإنسان عن طريق إلهام الله له يمكن إدراكه فى قوله تعالى: ﴿ واتَّقُوا اللَّهَ ويُعَلِّمُكُمُ اللَّهُ ﴾ [البقرة: ٢٨٢] فالآية دعوة صريحة إلى المؤمنين بتقوى الله، فهو الذى يعلمهم ويرشدهم، وأن تقوى الله تفتح قلوبهم للمعرفة، وتهيئ عقولهم للتعلم. ويؤكد هذا أيضًا قوله تعالى: ﴿ ونَفْسٍ ومَا سَوَّاهَا ۝٧ فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وتَقْوَاهَا ﴾ [الشمس: ٧، ٨]. فالإلهام - إذن - وسيلة من استعداداتها وطاقاتها المدركة إلى طريق الخير أو إلى طريق الشر.

إهمال دراسة المنهج العلمى للبحث فى التصور الإسلامى:

لكن الباحثين والمفكرين المسلمين قد أهملوا فى القرون الأخيرة - للأسف الشديد - دراسة مناهج البحث العلمى فى التصور الإسلامى، وأهملوا بالتالى تطبيقاتها فى حياتهم الفكرية والاجتماعية. وساروا بدلاً من ذلك وراء المدارس الوضعية الغربية التى تنكر الوحى، وتتنكر لفكرة الرسالات والنبوات، وترفض التعامل مع الغيب، ولا تؤمن إلا بعالم الشهادة، وبذلك تسقط كل المعارف التى لا تخضع للتجريب المعملى وملاحظة المحسوسات!

ولقد كان من أهم آثار استخدام منهج البحث فى العلوم الطبيعية والحيوية فى العلوم الاجتماعية والتربوية، أن رسخ فى أذهان الأجيال من العلماء والباحثين: «أن المعرفة العلمية المنضبطة فى المجالات الاجتماعية والتربوية لابد أن تكون نتاج التجريب والتحليل، وأن المعارف التى تفرزها عقول البشر وإبداعاتهم عن غير هذا الطريق ليست معارف، وأن ما تركب منها ليس علمًا» (٣٤). ولا شك أن هذا يمثل مفهومًا متخلفًا للعلم والمعرفة على سواء.

والذين يشجعون استخدام منهج التجريب والتحليل فى البحوث الاجتماعية والتربوية يبنون نظريتهم على افتراضات أساسية يصعب الدفاع عنها، كالحياد العلمى، وموضوعية الحقيقة، وصدق الملاحظة،، إلخ.

وقد سبق أن قلنا إن «الحقائق العلمية» ليست أكثر من مجرد افتراضات راجحة، ليست قطعية الدلالة ولا مطلقة الدلالة، وقد بدأ كثير من علماء الغرب يقللون من شأن التجريب ويؤكدون أنه لا توجد نظرية محايدة، وأن ملاحظة أى باحث تتأثر إلى درجة كبيرة بنظريته، وفروضه، وإطار عمله، وخلفيته المعرفية. وأن الحياد العلمى والملاحظة الموضوعية اللذين كثر الكلام عنهما أمران مشكوك فيهما. وقد أكد «جون

ديوى» أن الإدراك وهو أول ثمرة الملاحظة الحسية، لا يمكن أن يكون محايداً، وإنما هو متأثر - دائمًا - بالمعرفة السابقة للملاحظ وذكائه. وبدون هذا يكون الإدراك مجرد استثارة حسية يستوى فيها الإنسان والحيوان.

ثم إن الصيغة التجريبية التحليلية إذا كان من الممكن الاعتماد عليها - كما يقول الدكتور أحمد المهدى عبد الحليم - فى الحصول على المعارف الخاصة بالماهيات Know What (S) والكيفيات Know how (S)، فإنها تحمل تحديد المسارات والأهداف والغايات، وبذلك تهمل المعتقدات والقيم الإنسانية والقيم الخلقية النابعة منها.

ولقد أدى تبنى هذا المنهج فى البحث التربوى إلى مساوئ كثيرة من أهمها ما يلى(٣٥):

١- تركيز البحث على اكتشاف العلاقة بين متغيرين أو ثلاثة - غالبًا - فى ظاهرة من الظواهر التربوية، مع أن الظواهر التربوية معقدة، ولا يمكن اختزال المتغيرات فيها إلى عاملين أو ثلاثة.

٢- إن الإجراءات المفتعلة فى التحديد المسبق لمتغيرات التصميم التجريبى فى العلوم الاجتماعية والتربوية منها على وجه الخصوص، قد أدى إلى تسييد تقنيات البحث وأدواته، وإلى أن تتم مواءمة مشكلات الدراسة لتخدم هذه التقنيات والأدوات، وليس العكس، وهو ما يجب أن يكون. وبذلك أصبحنا نرى بحوثًا تجرى لخدمة صنعة البحث وأدواته وتقنياته، أكثر مما تخدم الإنسان أو المجتمع الذى أجرى البحث من أجله أصلاً. وقد أدى شيوع هذا فى مجال البحث التربوى إلى الفصام النكد الموجود حاليًا بين البحوث التربوية والممارسات التربوية.

٣- لقد أدى استخدام هذا المنهج إلى التأكيد على المغزى الإحصائى للفروق، بدلاً من التركيز على المعنى الاجتماعى والتربوى، ولقد أدى هذا بدوره إلى نماء الاتجاه نحو الاستخدام الإحصائى على حساب التفكير والمناقشة والبرهنة.

٤- لقد أدى هذا الاتجاه فى البحث التربوى والاجتماعى عمومًا إلى عدم الإيمان بقيمة البحث إلا إذا كان إمبريقيًا، وإلى تركيز الجهود والطاقات فى البحث على دراسة الواقع بطريقة مباشرة، والتحديد الإجرائى للمصطلحات، ودراسة العلاقة بين متغيرين أحدهما مستقل والآخر تابع، وتصميم الاستبانات على هيئة تحقيقات جنائية فى معظمها!.

ولقد أدى كل هذا إلى إهمال التنظير، فلا البحوث تبدأ من نظرية معينة، ولا هى تنتهى إلى بلورة نظرية خاصة بنا.. وبمرور الوقت نمت الاتجاهات المعادية للتنظير، على أساس أنه «كلام إنشائى» أو «عبارات خطابية»! «واعتبرت دراسة الماچستير والدكتوراه تدريبًا على استخدام أدوات البحث، كأن التنظير لا يحتاج إلى تدريب، ولهذا اختلطت الأمور، واتجهت البحوث إلى معالجة الأعراض على أنها الأمراض، واهتمت بالموضوعات المحدودة الصغيرة؛ لأنها أكثر مناسبة لاستخدام أدوات البحث(٣٦).

والخلاصة: أن التصور الإسلامى لمناهج البحث العلمى لا يقف بمصادر المعرفة عند المنهج التجريبى وحده، إنه لا يهمله، ولا يقلل من شأنه ولا من شأن ثمراته المعرفية وإنجازاته التقانية الرائعة، فهو أحد ثمرات الحضارة الإسلامية الرائعة للإنسانية كلها. لكنه لا يقول بأنه السبيل الوحيد للمعرفة؛ فهناك المعرفة الربانية اليقينية المتمثلة فى كتاب الله وسنة رسوله ﷺ، وهناك المنهج الاستقرائى الاستنباطى، وهناك المنهج العلمى للنظر العقلى، وهو منهج التفكير القائم على العلم والخبرة، وتمحيص الحقائق، وعدم التأثر بمقررات سابقة لا برهان عليها، وعدم الاعتماد على الظن، وطلب الدليل فى كل اعتقاد.

٢٦ - إدراك الطلاب لمفهوم الفن والأدب:

الفنون تجارب شعورية نقلت إلينا عبر تجارب لفظية أو عملية بطريقة موحية. والتجارب الفنية هى تعبير عن تصور الفنان لحقائق الألوهية والإنسان والحياة. فإن كانت التجارب الفنية – أدبية كانت أو غير ذلك – متسقة مع التصور الإسلامى فهذه فنون إسلامية، وإن كانت غير ذلك فهى بحسب ذلك. والأدب فى ذلك كالفنون الأخرى؛ حسنه حسن، وقبيحه قبيح. إن الفن الحقيقى إحياء للوقت وليس قتلا للوقت، وهو ثقافة فنية وليس مجرد تسلية.

ولقد يكون الأدب أشد المؤثرات فى تكوين فكرة وجدانية عن الحياة، وفى طبع النفس البشرية بطابع خاص، ومن هنا يجب أن يكون لنا أدب نابع من التصور الإسلامى.

ومن العبث محاولة تجريد الأدب أو الفنون عامة من القيم التى تحاول الذود عنها، كذلك من العبث محاولة فصل تلك القيم عن التصور الكلى للوجود والحياة. ولو أفلحنا فى هذا الفصل – وهذا مستحيل – فلن نجد سوى عبارات خاوية، أو جوفاء، أو أصوات غفل، أو أشكال بلا معنى.

والإسلام تصور معين للحياة، تنبثق منه قيم خاصة لها. فمن الطبيعى إذن أن يكون التعبير عن هذه القيم، أو عن وقعها فى نفس الفنان، ذا لون خاص (٣٧).

وأهم خاصية للإسلام أنه عقيدة ضخمة جادة فاعلة خالقة منشئة، تملأ فراغ النفس والحياة، وتستنفد الطاقة البشرية فى الشعور والعمل، وفى الوجدان والحركة، فلا تبقى فيها فراغًا للقلق والحيرة، ولا للتأمل الضائع الذى لا ينشئ سوى الصور والتأملات.

وأبرز ما فيه هو الواقعية العملية حتى فى مجال التأملات والأشواق، فكل تأمل هو إدراك أو محاولة لإدراك طبيعة العلاقات الكونية أو الإنسانية وتوكيد الصلة بين الخالق والمخلوق، أو بين مفردات هذا الوجود. وكل شوق هو دفعة لإنشاء هدف، أو لتحقيق هدف، مهما علا واستطال.

وقد جاء الإسلام لتطوير الحياة وترقيتها، لا للرضى بواقعها فى زمان ما أو فى مكان ما، ولا لمجرد تسجيل ما فيها من دوافع وكوابح، ومن نزعات وقيود، سواء فى فترة خاصة أو فى المدى الطويل.

مهمة الإسلام دائمًا أن يدفع بالحياة إلى التجديد والنمو والترقى، وأن يدفع بالطاقات البشرية إلى الإنشاء والانطلاق والارتفاع.

ومن ثَمَّ فالأدب أو الفن المنبثق من التصور الإسلامى للحياة، قد لا يحفل كثيرًا بتصوير لحظات الضعف البشرى، ولا يتوسع فى عرضها، وبطبيعة الحال لا يحاول أن يبررها، فضلاً عن أن يزينها بحجة أن هذا الضعف واقع، فلا ضرورة لإنكاره أو إخفائه.

إن الإسلام لا ينكر أن فى البشرية ضعفًا، ولكنه يدرك كذلك أن فى البشرية قوة. ويدرك أن مهمته هى تغليب القوة على الضعف، ومحاولة رفع البشرية وتطويرها وترقيتها، لا تبرير ضعفها أو تزيينه.

والنظرية الإسلامية لا تؤمن بسلبية الإنسان فى هذه الأرض، ولا بضآلة الدور الذى يؤديه فى تجديد الحياة وترقيتها. ومن ثَمَّ فالأدب أوالفن المنبثق من التصور الإسلامى لا يهتف للكائن البشرى بضعفه ونقصه وهبوطه، ولا يملأ فراغ مشاعره وحياته بأطياف اللذائذ الحسية، أو بالتشهى الذى لا يخلق إلا القلق والحيرة والحسد والسلب، إنما يهتف لهذا الكائن بأشواق الاستعلاء والطلاقة، ويملأ فراغ حياته ومشاعره بالأهداف البشرية التى تجدد الحياة وترقيها، سواء فى ضمير الفرد أو فى واقع الجماعة.

كذلك ليست وظيفة هذا الأدب تزوير الشخصية الإنسانية أو الواقع الحيوى، وإبراز الحياة البشرية فى صورة مثالية لا وجود لها. بل الصدق فى تصوير المقدرات الكامنة أو الظاهرة فى الإنسان، والصدق كذلك فى تصوير أهداف الحياة اللائقة بعالم البشر، لا بقطيع من الذئاب.

والأدب أوالفن المنبثق من التصور الإسلامى أدب أو فن موجه باتجاه أن الإسلام حركة تجديد وترقية مستمرة للحياة، فهو لا يرضى بالواقع فى لحظة أو جيل، ولا يبرره أو يزينه لمجرد أنه واقع، فمهمته الرئيسية تطهير هذا الواقع وتحسينه، والإيحاء الدائم بالحركة الخالقة المنشئة لصور متجددة من الحياة.

إنه لمن الأهمية بمكان «أن نقرر هنا أن الأدب أو الفن الإسلامى أدب أو فن موجه، موجه بطبيعة التصور الإسلامى للحياة وارتباطات الكائن البشرى فيها، وموجه بطبيعة المنهج الإسلامى ذاته، وهى طبيعة حركية دافعة للإنشاء والإبداع، وللترقى والارتفاع. ولست أعنى التوجيه الإجبارى على نحو ما يفرضه أصحاب مذهب التفسير المادى للتاريخ، وإنما أعنى أنَّ تَكَيُّفَ النفس البشرية بالتصور الإسلامى للحياة، هو وحده سيلهمها صوراً من الفنون غير التى يلهمها إياها التصور المادى، أو أى تصور آخر، لأن التعبير الفنى لا يخرج عن كونه تعبيراً عن النفس كتعبيرها بالسلوك فى واقع الحياة.

وأخيراً فالإسلام لا يحارب الفنون ذاتها، ولكنه يعارض بعض التطورات والقيم [المنحرفة] التى تعبر عنها هذه الفنون. ويقيم مكانها - فى عالم النفس - تصورات وقيمًا أخرى، قادرة على الإيحاء بحركات جمالية إبداعية، وعلى إبداع صور فنية أكثر جمالاً وطلاقة، تنبثق انبثاقًا ذاتيًا من طبيعة التصور الإسلاسى، وتتكيف بخصائصه.

ولا ينبغى أن نفهم من هذا تحريم الآداب الأوربية على الناشئة المسلمة. فالذى نعنيه هو مجرد الاختيار والانتقاء. ففى هذه الآداب ما تلتئم روحه من بعض الجوانب مع الروح الإسلامية، لا لأنه حث على الفضائل وتقبيح للرذائل، فالأدب ليس منبراً خطابيًا للوعظ والإرشاد. ولكن لأنه ينظر إلى الحياة نظرة روحية أرفع من المادة، ولأنه يعترف بالقيم المعنوية للحياة. فهذا اللون من الأدب يتفق فى روحه مع المنهج الإسلامى فى عمومه. ويمكن دراسته مع حسن الاختيار.

٢٧ - بناء الشخصية القوية الكادحة لا الشخصية المترفة:

يلفت القرآن الكريم النظر بشدة إلى كراهية الإسلام للترف، وحبه للكد

والكدح، فبالمقارنة بين الكد والكدح، والإحسان فى العمل، والإتقان فيه، وعمارة الأرض، وترقية الحياة، والجهاد فى سبيل الله، والأمر بالمعروف والنهى عن المنكر، وكل ما يؤدى إلى بناء الحياة النظيفة من جانب، وبين الربا، وقلة الإنتاج، والترف، والكسل، والترهل، والنعومة؛ وقلة الرجولة، وسقوط الهمة، وسيطرة الشهوات، وشيوع العداوات.. إلى آخر القائمة البغيضة التى تؤدى إلى هدم الحياة النظيفة من جانب آخر... بالمقارنة تتضح مفارقات عجيبة:

لقد اتضح أن تنمية مجموعة المفاهيم الأولى فى نفوس الناشئة بواسطة مناهج التربية تعتبر المهمة الرئيسية لهذه المناهج؛ لأن فى ذلك تحقيقًا لمقاصد الشريعة الإسلامية الخمسة، وهى: الحفاظ على الدين، والنفس، والنسل، والعقل، والمال.

كما أن هذه المفاهيم تتسق مع طبيعة مركز الإنسان فى الكون، ومع مقتضيات وظيفته فى الحياة. لقد كرم الله الإنسان، وفضله على سائر خلقه، وآية ذلك أنه - سبحانه - جعل الإنسان خليفته فى الأرض؛ ليقوم على عمارتها، وترقية الحياة على ظهرها وفق منهج الله.

والخلافة فى الأرض تقتضى الحركة الإيجابية، التى تنشئ وتبدع فى عالم المادة ما يتم به قدر الله فى الأرض والحياة والناس.

وعمارة الأرض وترقية الحياة فيها تتطلب العمل والكد بصورة مستمرة: ﴿لَقَدْ خَلَقْنَا الإنسَانَ فِي كَبَدٍ﴾ [البلد: ٤]..﴿يَا أَيُّهَا الإنسَانُ إِنَّكَ كَادِحٌ إِلَىٰ رَبِّكَ كَدْحًا فَمُلاقِيهِ﴾ [الانشقاق: ٦].

والمطلوب فى عمارة الأرض وترقية الحياة على ظهرها ليس مجرد العمل والكد والكدح، بل الإحسان فى العمل؛ أى المهارة والإتقان فيه، والاتجاه به إلى الله: ﴿إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ إِنَّا لا نُضِيعُ أَجْرَ مَنْ أَحْسَنَ عَمَلاً﴾ [الكهف: ٣٠].. ويقول الرسول الكريم - عليه والصلاة والسلام - : «إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه».

«إن الإسلام دين للواقع. دين للحياة. دين للحركة. دين للعمل والإنتاج والنماء. دين تطابق تكاليفه للإنسان فطرة هذا الإنسان، بحيث تعمل جميع الطاقات الإنسانية عملها الذى خلقت من أجله. وفى الوقت ذاته يبلغ الإنسان أقصى كماله الإنسانى المقدر له، عن طريق الحركة والعمل، وتلبية الطاقات والأشواق، لا كبتها أو كفها عن العمل، ولا إهدار قيمتها واستقذار دوافعها..»(٣٨)

لذلك يقول الرسول ﷺ: «ما أكل أحدكم طعامًا قط خيرًا من عمل يده».

[رواه البخارى].

والإسلام يقدر العمل وبذل الجهد، ويجعلهما السبب الأساسى للتملك والربح، ويحرم أن يلدَ المالُ المالَ، وإنما يلد المالَ الجهدُ والعملُ. وعلى أساس هذه القاعدة حرم الربا. لأن المرابى يمتص نتيجة عرق الآخرين وجهدهم بينما هو قاعد لم يكد ولم يكدح ولم يبذل جهدًا، مما يورث العداوة والبغضاء، ويؤدى إلى هدم الحياة النظيفة.

وقد روى أن سعد بن معاذ كان يوارى كفيه فى ثوبه كلما تقابل مع رسول الله فقال ﷺ له: «يا سعد، ألا تريد أن تسلم علىَّ؟» قال سعد: والله يارسول الله، ما هناك شيء أحب إلىَّ من ذلك، ولكنى أخاف أن تؤذى يداى يديك. فقال الرسول ﷺ: «أرنى يديك ياسعد»، فأخرج سعد كفين خشنتين كخفى بعير من كثرة العمل.. فرفعهما الرسول إلى فمه، وقبلهما، وقال: «هذه يد يحبها الله ورسوله ولن تمسها النار أبدًا».

ولأن الإسلام يقدس العمل وبذل الجهد، والكد والكدح، ويجعل ذلك أساس عمارة الأرض وترقية الحياة على ظهرها، فهو يحاول دائمًا أن يربى الإنسان بحيث يكون قويًّا دائمًا. فالمؤمن الذى لم يجاهد ولم يحدث نفسه بجهاد يموت على شعبة من شعب النفاق. وهو دائماً يقظ، فالمؤمن - كما يقول رسول ﷺ -: «ممسك بعنان فرسه، كلما سمع هيعة طار إليها»..

لذلك فإن من الحكمة للإنسان تعريضه للهزات النفسية التى توقظه، وتدريبه على مواجهة المحن والتمرس بأعباء المقاومة. ففى التصور الإسلامى أن الله إذا أحب عبداً لم يدلله، بل يقذف به ساحة النضال ليستكشف بنفسه مواهب نفسه.. وبذلك يعده لرسالته التى لا يطيق تحملها ذوو النفوس الخرعة، والقلوب الهلعة! والجندى الذى لا يستعمل قواه فى العديد من المناورات، لن يكون جديراً باقتحام الساحات.

ولكى يكون المؤمن قويًّا، يقظًا، قادرًا على العمل وبذل الجهد، فاعلاً إيجابيًّا فى إعمار الحياة، فإنه يجب أن يبتعد عن الترف والترهل. فالإسلام يكره الإسراف والترف والترهل كراهية شديدة، ويعدها مصدر شر للفرد والجماعة. فالترف منكر يجب على الجماعة نبذه وتغييره، وإلا كانت عرضة للهلاك بسببه: ﴿ وإذا أردنا أن نهلك قرية أمرنا مترفيها ففسقوا فيها فحق عليها القول فدمرناها تدميراً ﴾

[الإسراء: ١٦].

إن هذا يفسر لنا حرص الإسلام على تربية المسلم كى يكون قادراً دائماً على العمل والجهاد، بعيداً عن الإسراف والترف. فالمترف مترهل، ضعيف الإرادة، ناعم، قليل الرجولة. لم يعتد العمل وبذل الجهد، فسقطت همته، وسيطرت عليه شهواته الحيوانية الرخيصة، لذلك كان المترفون على مر التاريخ يقفون فى سبيل الهدى لأنفسهم ولأتباعهم من المستضعفين: ﴿ وَمَا أَرْسَلْنَا فِي قَرْيَةٍ مِّن نَّذِيرٍ إِلاَّ قَالَ مُتْرَفُوهَا إِنَّا بِمَا أُرْسِلْتُم بِهِ كَافِرُونَ ﴾ [سبأ: ٣٤].

﴿ وَاتَّبَعَ الَّذِينَ ظَلَمُوا مَا أُتْرِفُوا فِيهِ وَكَانُوا مُجْرِمِينَ ﴾ [هود: ١١٦].

ولأنهم مترفون فهم كذابون رافضون للهداية: ﴿ وَأَصْحَابُ الشِّمَالِ مَا أَصْحَابُ الشِّمَالِ (٤١) فِي سَمُومٍ وَحَمِيمٍ (٤٢) وَظِلٍّ مِّن يَحْمُومٍ (٤٣) لاَّ بَارِدٍ وَلا كَرِيمٍ (٤٤) إِنَّهُمْ كَانُوا قَبْلَ ذَلِكَ مُتْرَفِينَ (٤٥) وَكَانُوا يُصِرُّونَ عَلَى الْحِنثِ الْعَظِيمِ ﴾

[الواقعة: ٤١ – ٤٦].

ولأنهم غارقون فى ترفهم ومتعهم فى الدنيا، فهم ينكرون لقاء الآخرة: ﴿ وَقَالَ الْمَلأُ مِن قَوْمِهِ الَّذِينَ كَفَرُوا وَكَذَّبُوا بِلِقَاءِ الآخِرَةِ وَأَتْرَفْنَاهُمْ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا مَا هَذَا إِلاَّ بَشَرٌ مِّثْلُكُمْ يَأْكُلُ مِمَّا تَأْكُلُونَ مِنْهُ وَيَشْرَبُ مِمَّا تَشْرَبُونَ (٣٣) وَلَئِنْ أَطَعْتُم بَشَرًا مِّثْلَكُمْ إِنَّكُمْ إِذًا لَّخَاسِرُونَ (٣٤) أَيَعِدُكُمْ أَنَّكُمْ إِذَا مِتُّمْ وَكُنتُمْ تُرَابًا وَعِظَامًا أَنَّكُم مُّخْرَجُونَ (٣٥) هَيْهَاتَ هَيْهَاتَ لِمَا تُوعَدُونَ (٣٦) إِنْ هِيَ إِلاَّ حَيَاتُنَا الدُّنْيَا نَمُوتُ وَنَحْيَا وَمَا نَحْنُ بِمَبْعُوثِينَ ﴾ [المؤمنون: ٣٣ – ٣٧].

وما دام هناك مترفون فهناك مستضعفون يمالقونهم، ويحققون شهواتهم، ويفنون فيهم فناء الحشرات، وإذا كانت الديانات السماوية ترفع قيم الناس وفقًا لعملهم وتقواهم، وتحرم المترفين من متعهم الرخيصة، فلا يكون لهم ذلك السلطان المطلق على المستضعفين، فإن هذا يفسر لنا لماذا كان الدين والهدى مرفوضين دائماً من المترفين.

والترف الطويل الموروث ينسى الذكر، ويؤدى إلى التفاهة والضحالة: ﴿ وَيَوْمَ يَحْشُرُهُمْ وَمَا يَعْبُدُونَ مِن دُونِ اللَّهِ فَيَقُولُ أَأَنتُمْ أَضْلَلْتُمْ عِبَادِي هَؤُلاءِ أَمْ هُمْ ضَلُّوا السَّبِيلَ (١٧) قَالُوا سُبْحَانَكَ مَا كَانَ يَنبَغِي لَنَا أَن نَّتَّخِذَ مِن دُونِكَ مِنْ أَوْلِيَاءَ وَلَكِن مَّتَّعْتَهُمْ وَآبَاءَهُمْ حَتَّى نَسُوا الذِّكْرَ وَكَانُوا قَوْمًا بُورًا ﴾ [الفرقان: ١٧، ١٨].

والتعبير بأنهم «كانوا قوماً بوراً» تعبير مصور عجيب، عميق الدلالة؛ فالأرض البور هى الأرض المجدبة، التى لا تثمر ولا تنتج، وكذلك قلوب المترفين ونفوسهم وحياتهم جدبة، بائرة، صلبة، لا تنبض فيها حياة.

وليس معنى ما تقدم أن نجعل المدارس أماكن كريهة للناشئة، ولا أن نجعل المناهج صعبة ممقوتة، فهذا من شأنه أن يضيع كل شيء. لكن المؤكد هو أن الأمر يحتاج إلى تفكير وتدبير، على أساس أن الهدف الأساسى لمناهج التربية فى التصور الإسلامى، هو إيصال المتعلم إلى درجة كماله التى هيأه الله لها. فوصول كل إنسان إلى درجة كماله الخاصة به هو الذى يهيئه بحق الخلافة فى الأرض وتنفيذ منهج الله فيها.

وإعداد الإنسان للقيام بحق الخلافة فى الأرض يقتضى من مناهج التربية فى التصور الإسلامى أن تعمل على تحقيق أهدافها الكبرى فى شخصية المسلم، وذلك كترسيخ مفهوم الإيمان بالله والأخوة فى الله، وإعداد الإنسان للمساهمة فى تحقيق وسطية الأمة وشهادتها على الناس، والعمل على تحقيق تميز الأمة فى عقيدتها ومنهجها، وإعلاء قيم الجهاد فى سبيل الله، والأمر بالمعروف والنهى عن المنكر، والعمل على تحقيق ذات المتعلم وفق فطرة الله فيه، وإقداره على ترقية الحياة من حوله، وقيادتها إلى الحق والعدل والخير.

إن كل هذا لا يتحقق - بالطبع - عن طريق غرس عادات الترف، والترهل، والنعومة، وقلة الرجولة، وسيطرة الشهوات، بل يتم عن طريق إعلاء قيم الكد والكدح، والإحسان فى العمل، والإتقان فيه ، والاتجاه به كله إلى الله. والله يقول الحق، وهو يهدى السبيل.

٢٨ - فهم النظرية التاريخية:

تقوم النظرية التاريخية الإسلامية على أساس «أن الواقع التاريخى الإسلامى» هو الذى ينشأ وفق أصول الإسلام وتصوراته وشرعته وموازينه. هذا وحده هو الواقع التاريخى «الإسلامى».. أما ما يقع فى المجتمع الذى ينتسب إلى الإسلام، خارجاً عن أصوله وموازينه، فلا يجوز أن يحسب منه؛ لأنه انحراف عنه.

إن للإسلام وجوده المستقل خارج واقع المسلمين فى كل جيل. فالمسلمون لم ينشئوا الإسلام، وإنما الإسلام هو الذى أنشأ المسلمين. الإسلام هو الأصل. والمسلمون فروع منه، ونتاج من نتاجه. ومن ثَمَّ فإن ما يصنعه الناس أو ما يفهمونه ليس هو الذى يحدد أصل النظام الإسلامى أو مفهوم الإسلام الأساسى، إلا أن

يكون مطابقًا للأصل الإسلامى الثابت المستقل عن واقع الناس ومفهومهم، والذى يقاس إليه واقع الناس فى كل جيل ومفهومهم، ليعلم كم هو مطابق أو منحرف عن الإسلام.

إن الأمر ليس كذلك فى النظم الأرضية التى تنشأ ابتداء من تصورات البشر، ومن المذاهب التى يضعونها لأنفسهم.. ذلك أن المفهومات المتغيرة للناس حينئذ، والأوضاع المتطورة فى أنظمتهم، هى التى تحدد مفهوم المذاهب التى وضعوها لأنفسهم، وطبقوها على أنفسهم.

فأما فى النظام الإسلامى الذى لم يصنعه الناس لأنفسهم، وإنما صنعه للناس رب الناس وخالقهم ورازقهم ومالكهم.. فأما فى هذا النظام فالناس إما أن يتبعوه ويقيموا أوضاعهم وفقه. فواقعهم إذن هو الواقع التاريخى «الإسلامى» وإما أن ينحرفوا عنه أو يجانبوه كلية، فليس هذا واقعًا تاريخيًا للإسلام، وإنما هو انحراف عن الإسلام!

فعلى هذا الاعتبار تقوم النظرية التاريخية الإسلامية، وهى تختلف تمامًا عن سائر النظريات التاريخية الأخرى، التى تعتبر واقع الجماعة الفعلى، هو التفسير العملى للنظرية أو المذهب، وتبحث عن «تطور» النظرية أوالمذهب فى هذا الواقع الفعلى للجماعة التى تعتنقه، وفى المفهومات المتغيرة لهذه النظرية فى فكر الجماعة.

على أساس هذه النظرية يجب أن تعاد كتابة التاريخ الإسلامى، وأن يعاد النظر إلى الحياة الإسلامية بكل عناصرها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والحضارية، بحيث تعطى كل أسرارها وإشعاعاتها، وتتكشف بكل خصائصها ومقوماتها.

٢٩ - فهم الطلاب لطبيعة المجتمع:

لقد فطر الله الإنسان على الاجتماع، فليس بوسع إنسان أن يعيش وحده أو ينفرد بنفسه انفرادًا تامًا. وليس هناك حادثة نفسية واحدة يمكن أن تتم دون أن يكون لها صلة بأفراد المجتمع الذى يعيش فيه الإنسان، فكل حادثة نفسية لابد لها من مجال اجتماعى تتم فيه. والعكس صحيح أيضًا، فكل حادثة اجتماعية لابد لها من أصل نفسى(٣٩).

إن الصلة قوية بين علم النفس وعلم الاجتماع. فعلم النفس يدرس خصائص الأفراد من حيث إنهم أفراد لهم سلوك. وهذه الخصائص وذاك السلوك كل منهما لا يمكن أن يتم إلا فى محيط اجتماعى. أما علم الاجتماع فيدرس الصلات بين الأفراد

من وجهة النظر الاجتماعية، مع أخذ أسسها النفسية، ومعاييرها العقائدية فى الاعتبار.

مما سبق يمكن القول أن المجتمع يقوم على أربعة عناصر:

العنصر الأول: هو الأفراد الذين يكونون الجماعة.

والعنصر الثانى: هو ما ينشأ بالضرورة عن وجود الجماعة من الصلات بين أفرادها. فالمجتمع نسيج مكون من صلات اجتماعية.

والعنصر الثالث: هو النظام. فالصلات الاجتماعية تنظم وتنسق وفق نظام غايته أن يضبط سلوك الجماعة ويوجهه. وتتخذ الجماعة وسائل شتى لاحترام نظامها وتطبيقه. ومهمة هذا النظام أن يطلق نشاط الأفراد فى مجالات ويحبسه فى مجالات أخرى، وأن يضع لهم معايير للسلوك تقوِّم الأمور وفقًا لها، فيُحرم بعض الأمور ويُحِلّ بعضها الآخر.

والعنصر الرابع: هوالعقيدة، وهى أعظم العناصر السابقة على الإطلاق وأكبرها خطرًا، ذلك أنها تتحكم فيها كلها، وتوجهها جميعًا الوجهة التى ترضاها، فهى التى تحدد الصلات الاجتماعية، وهى التى توجد الشعور بالانتماء، وهى التى ترسم نهج السلوك، وهى التى تضع قواعد المجتمع وتقيم نظمه وتهدى إلى مثله.

والعقيدة تتمثل فى التصور الإسلامى كما هو الحال فى الإسلام. كما تتمثل فى الفلسفات الوضعية والنظريات السياسية والاقتصاديةالتى توجه السلوك والعمل فى كثير من المجتمعات الأخرى.

وقد نفى الإسلام كل نعرة عنصرية أو جنسية، أو قومية، أو إقليمية، وما يترتب على ذلك من اختلاف اللغات والألوان، وجعل الأفضلية فى ميزان الله الثابت هى تقوى الله، والعمل الصالح لخير عباده: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ﴾ [الحجرات: ١٣]، «ولا فضل لعربى على عجمى إلا بالتقوى».

ومنهج التربية الإسلامية معنىٌّ بإفهام الأجيال بحقيقة الفلسفات والنظريات الوضعية المعاصرة كالبراجماتية والماركسية والوجودية والواقعية.. إلى آخره، وذلك لبيان حقيقة وزيف هذه الفلسفات وما ترتب عليها من تيارات عالمية فكرية واجتماعية، ولبيان الأوضاع الاجتماعية المتردية نتيجة الأخذ بهذه الفلسفات. فعرض هذه الفلسفات وما ترتب عليها صورة موضوعية وواقعية وفقًا للمعايير الإسلامية هو الضمان الوحيد لفهم حقيقة هذه الفلسفات، وعدم الانبهار ببريقها الزائف.

٣٠ - فهم أساسيات النظام السياسى:

إذا كانت وظيفة العلم هى عمارة المجتمع الإنسانى وترقيته، فإن العلم إذا لم يكن مستندًا إلى عدل الله ينقلب إلى وسيلة للخراب والدمار للمجتمع البشرى كله! فالعدل - إذن - هو القيمة التى توجه غايات العلم، نحو خير الإنسان والبشرية جميعًا.

والعدل كما وضحه بعض الفقهاء والمفسرين هو تنفيذ حكم الله، أى أن يحكم الناس وفقًا لما جاءت به الشرائع السماوية، ولما كانت الشريعة الإسلامية هى كمال هذه الشرائع، فإن العمل بها إذن هو تحقيق للعدل الذى أمر الله به. ويندرج تحت هذا المعنى العام للعدل معانيه الخاصة، فهناك العدل فى الحكم، والعدل فى النظام الاجتماعى للدولة، والعدل فى القضاء، والعدل الاقتصادى، والعدل بين الرجل والمرأة، والعدل فى الحقوق والواجبات والمعاملة..إلخ.

أسس النظام:

يقوم نظام الحكم فى التصور الإسلامى على أربعة أسس:

- اختيار المحكومين للحكام.
- العدل من الحكام.
- الطاعة من المحكومين.
- الشورى بين الحكام والمحكومين(٤٠).

١- يقوم النظام السياسى الإسلامى على أساس اختيار المحكومين للحكام. فقد تم اختيار أبى بكر فى سقيفة بنى ساعدة. وقال بعد اختيار الناس له: لقد وليت عليكم ولست بخيركم، أطيعونى ما أطعت الله فيكم، فإن عصيته فلا طاعة لى عليكم. وهكذا تم اختيارعمر وعثمان وعلىٍ - رضى الله عنهم -.

٢- العدل من الحكام فرض لا يقوم الحكم الإسلامى إلا به. ولذلك ورد الأمر بالعدل فى القرآن صريحًا، فحثت عليه آيات كثيرة، وجعله الله غاية الحكم: ﴿إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَن تُؤَدُّوا الأَمَانَاتِ إِلَىٰ أَهْلِهَا وَإِذَا حَكَمْتُم بَيْنَ النَّاسِ أَن تَحْكُمُوا بِالْعَدْلِ إِنَّ اللَّهَ نِعِمَّا يَعِظُكُم بِهِ إِنَّ اللَّهَ كَانَ سَمِيعًا بَصِيرًا﴾ [النساء: ٥٨] وقد ورد فى تفسير الرازى لهذه الآية قوله: «أجمعوا على أن من كان حاكمًا وجب عليه أن يحكم بالعدل» واستشهد بقول الله تعالى:﴿إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالإِحْسَانِ﴾ [النحل: ٩٠]، وقوله:

﴿وإذا حكمتم بين الناس أن تحكموا بالعدل﴾. وقوله: ﴿وإذا قُلْتُمْ فَاعْدِلُوا وَلَوْ كَانَ ذَا قُرْبَىٰ﴾ [الأنعام: ١٥٢]، وقوله:﴿يَا دَاوُودُ إِنَّا جَعَلْنَاكَ خَلِيفَةً فِي الأَرْضِ فَاحْكُم بَيْنَ النَّاسِ بِالْحَقِّ وَلا تَتَّبِعِ الْهَوَىٰ فَيُضِلَّكَ عَن سَبِيلِ اللَّهِ إِنَّ الَّذِينَ يَضِلُّونَ عَن سَبِيلِ اللَّهِ لَهُمْ عَذَابٌ شَدِيدٌ بِمَا نَسُوا يَوْمَ الْحِسَابِ﴾ [ص: ٢٦]. وهذه الآية الأخيرة تدل على أن العدل واجب حتى على الأنبياء. والعدل واجب حتى للأعداء، وهذه من أعظم فضائل الإسلام، وقد ورد النص على ذلك صريحًا في قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ لِلَّهِ شُهَدَاءَ بِالْقِسْطِ وَلا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَآنُ قَوْمٍ عَلَىٰ أَلاَّ تَعْدِلُوا اعْدِلُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَىٰ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ خَبِيرٌ بِمَا تَعْمَلُونَ﴾ [المائدة: ٨].

٣ – والطاعة من المحكومين للحكام واجبة إذا سار الحكام وفق منهج الله وشريعته، وحكموا بالعدل المفروض عليهم: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ وَأُوْلِي الأَمْرِ مِنكُمْ﴾ [النساء: ٥٩]. فإذا لم يعترف الحكام بأن الحاكمية لله. ولم ينفذوا شريعة الله. سقطت طاعتهم، ولم يجب لأمرهم النفاذ.

٤– والشورى بين الحكام والمحكومين هي الأساس الرابع لنظام الإسلام في الحكم قال تعالى: ﴿وشاورهم في الأمر﴾ [آل عمران: ١٥٩].. ﴿وَأَمْرُهُمْ شُورَىٰ بَيْنَهُمْ﴾ [الشورى: ٣٨]. فلأن الإسلام دين ودولة، ونظام كامل للحياة، فقد كفل لأتباعه حريتهم السياسية، وهي أن يكون لكل إنسان قادر الحق في الاشتراك في توجيه سياسة أمته، ومراقبة السلطة فيها. وقد كفل الإسلام للإنسان هذا الحق حين جعل نظام الحكم قائمًا على الشورى.

٣١ - فهم أساسيات النظام الاقتصادي:

وتقوم السياسة الاقتصادية في الإسلام على ثلاثة أسس:

أولاً: إن المال مال الله، والناس مستخلفون فيه: ﴿آمِنُوا بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ وَأَنفِقُوا مِمَّا جَعَلَكُم مُّسْتَخْلَفِينَ فِيهِ﴾ [الحديد: ٧]. ويقول الله في شأن المكاتبين من الأرقاء: ﴿وَآتُوهُم مِّن مَّالِ اللَّهِ الَّذِي آتَاكُمْ﴾ [النور: ٣٣].

ثانيًا: كراهية أن يحبس المال في أيدي فئة قليلة من الناس يتداول بينهم بينما يمنع عن الآخرين: ﴿كَيْ لا يَكُونَ دُولَةً بَيْنَ الأَغْنِيَاءِ مِنكُمْ﴾ [الحشر: ٧]. حتى أن الإسلام قد أجاز للحاكم بشريعة الله أن يأخذ بعض المال من الأغنياء ويملكه للفقراء، وذلك عندما يرى أن المجتمع قد اختل توازنه بظهور آفة الغنى إلى حد الترف الشديد

فى جانب، والفقر المدقع فى جانب آخر، وهذا ما فعله الرسول عليه الصلاة والسلام حين أعطى فىء بنى النضير كله للمهاجرين.

ومن أجل منع المال من أن يحبس فى أيدى فئة قليلة، لجأ الإسلام إلى وسائل أهمها الزكاة، والإرث، والصدقات، والمال العام أوالملكية العامة، وتربية الضمير الإنسانى.

ثالثًا: الملكية الفردية. فالمال مال الله، والناس مستخلفون فى ملكية التصرف فيه والانتفاع به. لكنه التصرف والانتفاع الذى لا يصل إلى السفه. والناس يملكون المال بالعمل والكسب: ﴿لِّلرِّجَالِ نَصِيبٌ مِّمَّا اكْتَسَبُوا وَلِلنِّسَاءِ نَصِيبٌ مِّمَّا اكْتَسَبْنَ﴾ [النساء: ٣٢]. وبالإرث: ﴿لِّلرِّجَالِ نَصِيبٌ مِّمَّا تَرَكَ الْوَالِدَانِ وَالأَقْرَبُونَ وَلِلنِّسَاءِ نَصِيبٌ مِّمَّا تَرَكَ الْوَالِدَانِ وَالأَقْرَبُونَ﴾ [النساء: ٧].

العدالة بين الفرد والمجتمع:

كما أن الفرد كل له أجزاء فهو أيضًا جزء من كل هو المجتمع. وقد جسم الرسول عليه الصلاة السلام العلاقة بين الفرد والجماعة فى حديثه الشريف.

«مثل المؤمنين فى توادهم وتراحمهم وتعاطفهم كمثل الجسد الواحد إذا اشتكى عضو منه تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى» [أخرجه الشيخان].

فالعدالة تقتضى أن يسهم الفرد فى حركة عمارة المجتمع وترقيته، لأنه لن يصلح أمر الفرد إذا ساءت أحوال المجتمع. وحركة العمارة فى حياة المجتمع ليست واحدة، فالمجتمع لا يريد أفراده أطباء أو مهندسين أو قضاة أو مدرسين أو عمالاً أو مزارعين، بل يريد كل هؤلاء. ومن رحمة الله بالناس أن جعل لهم مواهب وميولاً ومهارات واهتمامات مختلفة ومتعددة، لأن حركة المجتمع تحتاج إلى هذا التنوع والاختلاف فى الاهتمامات والمهارات والقدرات حتى تتكامل الحركة فيه. فحركة الأجزاء فى المجتمع الواحد. كحركة الأعضاء فى الجسد الواحد، فلكل فرد مهمة، كما أن لكل عضو مهمة، وبتكامل عمل الأعضاء يصح الإنسان ويقوى، وكذلك الحال فى المجتمع.

أما فيما يتصل بحركة كل فرد ونوعيتها، وعلاقتها بغيرها داخل المجتمع، فيصورها القرآن تصويرا دقيقًا فى قوله تعالى: ﴿أَهُمْ يَقْسِمُونَ رَحْمَتَ رَبِّكَ نَحْنُ قَسَمْنَا بَيْنَهُم مَّعِيشَتَهُمْ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَرَفَعْنَا بَعْضَهُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَاتٍ لِّيَتَّخِذَ بَعْضُهُم بَعْضًا سُخْرِيًّا﴾ [الزخرف: ٣٢].

وهنا لا يجب أن نفهم أن أساس الرفعة هو المال فقط، فالصحيح أن كل فرد في المجتمع مرفوع مرة، ومرفوع عليه مرة أخرى. فالفرد في المجتمع مرفوع فيما يجيد وفيما يحسن، ومرفوع عليه غيره فيما لا يجيده ولا يحسنه. إذن فكل فرد فاضل في جهة ومفضول عليه في جهة أخرى، والمفضول عليه يسخر الفاضل لخدمته. إذن فكل فرد في الكون مسخر لكل فرد، وعلى هذا فلا يجب تفسير قوله تعالى: ﴿لِيَتَّخِذَ بَعْضُهُم بَعْضًا سُخْرِيًّا﴾ [الزخرف: ٣٢] على أساس أن الطبقة الأعلى تسخر الطبقة الأدنى.

إن المجتمع الإسلامي مجتمع غير طبقي، والقرآن دقيق في تعبيره، فقوله تعالى: ﴿وَرَفَعْنَا بَعْضَهُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَاتٍ﴾ [الزخرف: ٣٢] جعلك لا تستطيع أن تحدد البعض المرفوع، ولا البعض المرفوع عليه. لأن كلمة «بعض» مبهمة، فكل بعض مرفوع وكل بعض مرفوع عليه. والاختلاف والتفاوت إنما هو في قدر الدرجات في كل زاوية وفي كل علم وفي كل فن، وفي كل مهارة. فالفاضل مرفوع بقدر مهارته في العلم ودرجة إتقانه له.

وبذلك ينسجم المجتمع ولا يتصارع، وإنما يتعاون ويتعاضد. فلو تساوى الناس في علم واحد أو فن واحد أو مهارة واحدة لتدافعوا وتصارعوا. ولكن كلا منهم يحتاج إلى الآخر، وعجز هذا تكمله قدرة ذاك، وخير الناس أنفعهم للناس. وهذه واحدة من أجمل معاني العدالة.

٣٢ - إدراك الطلاب لأهمية نظام الأسرة:

الأسرة هي قاعدة البناء الاجتماعي، وهي تقوم على أساس «التخصص» بين الزوجين في العمل، ورعاية الجيل الناشئ هي أهم وظائف الأسرة. فالمجتمع الذي هذا شأنه هو المجتمع المتحضر.. ذلك أن الأسرة على هذا النحو - في ظل المنهج الإسلامي - «تكون هي البيئة التي تنشأ وتَنَمَّى فيها القيم والأخلاق (الإنسانية).. ممثلة في الجيل الناشئ، والتي يستحيل أن تنشأ في وحدة أخرى غير وحدة الأسرة. فأما حين تكون العلاقات الجنسية (الحرة كما يسمونها) والنسل (غير الشرعي) هو قاعدة المجتمع.. حين تقوم العلاقات بين الجنسين على أساس الهوى والنزوة والانفعال، لا على أساس الواجب والتخصص الوظيفي في الأسرة.. حين تصبح وظيفة المرأة هي الزينة والغواية والفتنة.. وحين تتخلى المرأة عن وظيفتها الأساسية في رعاية الجيل الجديد، وتؤثر هي - أو يؤثر لها المجتمع - [أن تكون عاملة في أي مكان، بالنهار أو باالليل].. حين تنفق طاقتها في (الإنتاج المادي) و (صناعة

الأدوات)، ولا تنفقها فى (صناعة الإنسان) لأن الإنتاج المادى يومئذ أغلى وأعز وأكرم من (الإنتاج الإنسانى) عندئذ يكون هذا هو (التخلف الحضارى) بالقياس الإنسانى.. أو تكون هى الجاهلية بالمصطلح الإسلامى»(٤١).

لقد شاءت فطرة الله أن يكون ميدان إنشاء العنصر الإنسانى وتنشئته هو ميدان عمل المرأة بالدرجة الأولى. ويقارن الشيخ محمد متولى الشعراوى بين ميدان عمل المرأة هذا وبين ميدان عمل الرجل خارج البيت. ويرى أن ميدان عمل المرأة أهم وأدق من ميدان عمل الرجل؛ لأن الرجل - بحكم عمله خارج البيت - إنما يتعامل مع «أشياء» هى كلها مسخرة لخدمة الإنسان، الذى هو أكرم ما فى الوجود كله. أما المرأة فمهمتها هى التعامل مع هذا المخلوق الراقى، الكريم على الله، وهو الإنسان. تتعامل معه كزوج فيسكن إليها، وتتعامل معه جنينًا فى بطنها، ووليدًا فى حضنها، ورضيعًا تغذيه وتحنو عليه، وطفلاً، وصبيًّا، وشابًا تربيه وترعاه وتضرب له المثل.

إن ترك المرأة لهذا الميدان الذى هو مجال عملها الرئيسى - والذى خلقها الله وفطرها لتحسن الأداء فيه - إلى ميدان آخر، لهو مأساة بكل المقاييس. يقول الأستاذ عباس محمود العقاد: «إن المجتمع الذى يتزاحم فيه الرجال والنساء على عمل واحد فى المصانع والأسواق، لن يكون مجتمعًا صالحًا، مستقيمًا على سواء الفطرة مستجمعًا لأسباب الرضى والاستقرار بين بناته وبنيه؛ لأنه مجتمع يبذر جهوده تبذير السرف والخطل، على غير طائل، ويختل فيه نظام العمل والسوق، كما يختل فيه نظام الأسرة والبيت»(٤٢).

فالمرأة لم تزود بالعطف والحنان والرفق بالطفولة، والقدرة على فهمها وإفهامها، والسهر على رعايتها فى أطوارها الأولى لتهجر البيت، وتلقى بنفسها فى غمار الأسواق والدكاكين.. وسياسة الدولة كلها ليست بأعظم شأنًا، ولا بأخطر عاقبة، من سياسة البيت؛ لأنهما عالمان متقابلان: عالم العراك والجهاد، يقابله عالم السكينة والاطمئنان؛ وتدبير الجيل الحاضر يقابله تدبير الجيل المقبل.. وكلاهما فى اللزوم وجلالة الخطر سواء(٤٣).

وإذا كان ميدان المرأة الحقيقى هو البيت بمن فيه وما فيه، فإن تركها لهذا الميدان وخروجها للعمل فى المجتمع الخارجى على اتساعه يعد تخريبًا للميدان الحقيقى الذى تركته، وللميدان الجديد الذى لم تعد له بالفطرة والاستعداد والدربة. «ولولا مركب النقص، لكان للمرأة فخر بمملكة البيت، وتنشئة (المستقبل) فيه، لا يقل

عن فخر الرجل بسياسة (الحاضر)، وحسن القيام على مشكلات المجتمع التى تحتاج إلى الجهد والكفاح. وهى لو رجعت إلى سليقتها، لأحست أن زهوها بالأمومة، أغلى لديها، وألصق بطبعها من الزهو بولاية الحكم ورئاسة الديوان - فليس فى العواطف الإنسانية شعور يملأ المرأة، كما يملؤه الشعور بالتوفيق فى الزواج، والتوفيق فى إنماء البنين الصالحين، والبنات الصالحات..»(٤٤).

إذن فقضية الأسرة والعلاقات بين الجنسين، قضية حاسمة فى تحديد صفة المجتمع.. فالمجتمعات التى تسود فيها النزعات الحيوانية لا يمكن أن تكون مجتمعات متحضرة، مهما تبلغ من التفوق الصناعى والاقتصادى والعلمى.

إن هذه المجتمعات متخلفة أو جاهلية.. من وجهة نظر «الإسلام» وبمقياس خط التقدم «الإنسانى»، مهما كانت درجة تفوقها العلمى أوالاقتصادى.

والخلاصة: أن الإسلام هوالحضارة، والمجتمع الإسلامى هو المجتمع المتحضر، لأنه يؤمن أن إعداد جيل يترقى فى خصائص «الإنسانية»، ويبتعد عن خصائص «الحيوانية». لا يمكن أن يتم إلا فى محضن «أسرة» قائمة على أساس الواجب والتخصص، ومحوطة بضمانات الأمن والاستقرار العاطفى، فهذا ما يوفر للمجتمع مقومات الترقى على خط التقدم الإنسانى. لذلك جعل الله الزوجة شق النفس، ومحضن السكينة والأمن والاستقرار، فهذا هو المحضن «الإنسانى» الوحيد الذى يعد الأجيال التى تسير صعداً على خط التقدم الإنسانى، قال تعالى:﴿ وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِّتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾ [الروم: ٢١].

٣٣ - إدراك الطلاب لمهمة الإعلام الحقيقية فى المجتمع:

بالرغم من أن كل نظام إعلامى مخطط على أساس سليم، يقوم على أساس فلسفة أو نظرية معينة، وأن أجهزة الإعلام فى معظم دول العالم تقوم على خدمة الفلسفات والنظريات والمناهج التى تتبناها تلك الدول، إلا أن الإعلام عندنا نحن المسلمين، ليس «نظاما» ولا يتبع خطة مرسومة بعناية، وإنما هو جهود مبعثرة، ومتناقضة فى كثير من الأحيان؛ وأن معظم أنشطته ليست ذات صبغة فنية موحية ومشوقة، بل يغلب عليها الوعظ والتوجيه المباشر؛ وأن أغلبه ليس صادراً عن عقيدة الإسلام وتشريعاته ونظمه الإنسانية والخلقية، وأنه بعيد - إلى حد كبير - عن تحقيق غايات الإسلام ومقاصده، بل إنه يقوم - فى معظم الأحيان - بالترويج للفلسفات

والنظريات والنماذج الاجتماعية التى سعت جيوش الاحتلال فى الماضى إلى خلعها على الحياة الاجتماعية والثقافية الإسلامية!

إن وظيفة الإعلام هى المساهمة بجدية وفاعلية فى استعادة «وسطية» الأمة الإسلامية و «شهادتها على الناس»، وفى الحفاظ على «تميز» الأمة الإسلامية بعقيدتها ومنهجها. والإعلام فى هذه الحالة – وفى هذه الحالة فقط – يحافظ على هوية الأمة ويحميها من الذوبان فى أمم أخرى، قد أخْرجَت هى أصلاً لهديها وقيادتها.

إن المؤسسات الإعلامية هى مؤسسات منهجية وتربوية ملتزمة، وهى تفوق فى تأثيرها – خاصة هذه الأيام – المدرسة والجامعة والمناهج التربوية المقصودة. لذلك فإنها إذا لم تكن مخططة ومنظمة على أساس من الحقائق والمعايير والقيم الإلهية الثابتة، والمعارف والمهارات والخبرات الإنسانية المتغيرة بتغير الزمان والمكان وحاجات الناس، فإنها تتحول، لا محالة، إلى كارثة محققة، وتصبح طريقًا معبداً إلى الهاوية.

إن مهمة الإعلام الآن هى تقويم واقعنا المنحرف عن منهج الله ونظامه للكون والإنسان والحياة، ورده بالحسنى إلى الطريق المستقيم. إن ذلك يتطلب المساهمة فى تحرير الإنسان من عبودية غير الله، والخوف من غير الله. ولن يكون ذلك كذلك إلا بعودة الإعلام إلى المضمون الإسلامى، وتكوين رأى إسلامى مستنير.

ولن يستطيع الإعلام تكوين رأى عام مستنير إلا إذا تخلص من الضغوط الفلسفية والمنهجية للغرب بصفة عامة ولأمريكا على وجه الخصوص.

إن الحرية الواعية المسئولة هى أثمن هدايا الإسلام إلى الإنسانية. فالحرية فطرة فى الطبيعة الإنسانية، يختل نشاط الإنسان، ويسوء عمله، وتهبط أخلاقه، ويتدهور حال مجتمعه كله، إذا حُوصر الإنسان، أو مُنِع من ممارسة حريته، أو إذا انفلت فى ممارستها دون ضبط أو تنظيم وفق معايير المنهج الإلهى.

إنه عندما يكون المجتمع محكومًا بمنهج الله، وعندما يكون الإسلام – عقيدة وشريعة – هو أساس التصور الاعتقادى والتصور الاجتماعى، والمنهج التربوى، والنظام الإعلامى.. عندئذ يتحرر الإنسان من الخوف إلا من الله، ويكون النشاط الاجتماعى كله حركة واحدة فى اتجاه واحد لتنفيذ منهج الله، عندئذ لن يكون هناك «رأى عام زائف» ولا «رأى عام كامن» لأنه خائف؛ لأن الإنسان فى هذه الحالة لن يخاف إلا من الله.

إذن فقيام نظام إعلامى إسلامى مخطط ومتكامل أمر مرهون بتنفيذ منهج الله فى المجتمع، سياسة واقتصاداً واجتماعا وتربية. لكن هذا لا يعنى إيقاف النشاط الإعلامى الجاد الذى يقوم به الأفراد والجماعات والهيئات الآن هنا وهناك إلى أن يتغير نظام المجتمع ومنهجه العام لحكم الحياة فيه، بل يجب أن يستمر هذا النشاط ويتسع وفق خطة فنية واعية.

وفى ضوء الإطار السابق، فإن الإعلام الإسلامى فى حاجة ماسة إلى ما يلى:

١- العودة إلى مجموعة المبادئ والتوجيهات التى وردت بشأنه فى القرآن والسنة، ثم فى اجتهادات علماء المسلمين ومفكريهم قديماً وحديثًا، مع الاستعانة بالخبرات الإنسانية والمتجددة فى هذا المقام.

٢- إعداد الكوادر الإعلامية الإسلامية من خلال مناهج وبرامج نابعة من التصور الإسلامى للكون والإنسان والحياة. إن هؤلاء هم الأمل - بعد الله - فى هداية «المغتربين» الذين ينكرون كل ما هو إسلامى فى السياسة والاقتصاد والاجتماع والتربية والإعلام، ويقبلون كل ما دون ذلك!

٣- تجسيد المنهج الإسلامى، والروح الإسلامية، والقيم الإسلامية، والسلوك الإسلامى فى كل فقرة من فقرات أجهزة الإعلام بطريقة علمية وفنية غير متكلفة ولا مصطنعة،.

٤- مقاومة التدفق الإعلامى الزاحف عن طريق البث المباشر وغير المباشر، وذلك عن طريق تدعيم الإعلام الإسلامى المضاد، وغربلة ما يذاع وينشر، لاستئصال كل ما يضر بالمنهج الإسلامى وقيمه ومعاييره، ويساعد على نشر الفساد والعنف والجريمة. وفى هذا السياق لابد من إعادة النظر فى مضمون الإعلان التجارى، وطرقه وأساليبه التى تتعارض مع الإسلام، وتهدر كرامة الأسرة المسلمة، والمرأة المسلمة، عن طريق ابتزاز مشاعر الجنس الرخيصة لدى المشاهدين والقراء،.

٥- العناية بمهارات القراءة الواعية، والاستماع الناقد لدى القراء والمستمعين. إن التطور فى وسائل الاتصال - وخاصة البث التليفزيونى الدولى المباشر الذى يحمل فى طياته غزواً ثقافيًا مقصوداً لمن لا منهج لهم ولا هوية - لا يتطلب «كفاية» المستمع أو المشاهد فقط، أى سيطرته على الحد المقبول من مهارات الاستماع والفهم، بل يستلزم «كفاءة» المستمع أو المشاهد، أى سيطرته على الحد الأعلى لمهارات الاستماع والقراءة. من فهم، وتحليل وتفسير، ونقد وتقويم، واستخدامه لهذه المهارات بأكبر قدر من الإيجابية والفاعلية(٤٥).

وعلى هذا فإن إعداد القارئ الكفء، والمستمع الكفء، هو أحد أهم العوامل الحاسمة فى مواجهة الغزو الثقافى الداهم عبر ثورة الاتصالات. وهو أمر يجب أن يعمل حسابه بالتخطيط والتنسيق بين مناهج التربية ونظام الإعلام.

٣٤ - الاهتمام بالمدخل الحضارى فى تعليم الكبار:

لقد بدأ منهج الله للبشرية بالكبار، وبدأ بهم من المستوى الحضارى، لقد بدأ بتأسيس العقيدة فى نفوسهم بعد أن محا كل الخرافات والأوهام والمعتقدات الباطلة السائدة لديهم، وبعد إقامة العقيدة خالصة، صافية فى نفوس المسلمين فى مكة انتقل إلى المدينة ليقيم عليها نظامًا اجتماعيًّا متحضراً.

وعلى هذا النحو يحتاج منهج تربية الكبار فى زماننا هذا إلى البداية بتصحيح المفاهيم فى نفوس الكبار، وتنقيتها من الشوائب، مثل مفاهيم: لا إله إلا الله، والخلافة فى الأرض، وعلاقة الإنسان بالكون والحياة، ومفاهيم: العبادة والحرية، والشورى، والحضارة، والثقافة...إلخ(٤٦).

ومن خلال هذا العمل، وفى أثنائه يأتى التدريب على المهارات الهجائية، والتقانية المتصلة بالجانب الوظيفى وليس العكس كما هو حادث.

إن مناهج تربية الكبار الواعية هى التى ترسخ فكرة أو تعليم الكبير. وتربيته ليست مجرد لون من ألوان الوجاهة الاجتماعية، وليست فقط ضرورة أساسية للتنمية والتحديث، وإنما هى فوق كل هذا فرض فرضه الله على كل إنسان، من أجل أن يكون قادراً على ترقية نفسه، وترقية الحياة من حوله؛ فهذا هو مقتضى العبادة، ومقتضى الخلافة فى الأرض.

ومنهج التربية الرشيد هوالذى يحاول المساهمة فى إقدار الأمة على استعادة وسطيتها، وشهادتها على الناس، والحفاظ على تميزها، ووحدتها، ويكون ذلك عن طريق تعديل اتجاهات الدارسين، وتوجيه اهتماماتهم نحو العلم، على أساس أنه فريضة، وأن طلبه عبادة، وأنه يهدى النفس إلى الإيمان بالله، والأخوة فى الله، عن طريق تزويدها بالحقائق والمعايير الإلهية الثابتة والخبرات الإنسانية المتغيرة، التى تزيد من إيجابية الإنسان وفاعليته فى القيام بدوره كخليفة لله فى الأرض.

بل إن هذا المنهج ينمى لدى الكبار الرغبة المتزايدة فى الاستمرار فى طلب العلم، حيث إن ذلك من مقتضيات المطالب المتنوعة للحياة الراقية، وحتى لا يصاب الكبير «بالقدم المعنوى» ويصبح من مخلفات الزمن.

إن منهج تربية الكبارالواعى هو المنهج الذى يقدر الدارسين على إحداث التغيرات المناسبة لإعمار الحياة، كما يكسبهم المرونة الإيجابية فى مواجهة المتغيرات الوافدة بالدراسة والتحليل، وقبول ما يتفق منها مع منهج الله، ورفض المتغيرات الأخرى التى تتصادم مع الأصول والقيم الثابتة فى هذا المنهج، وبذلك يرتقى المجتمع الإسلامى مع الحفاظ على بنيته الأساسية والإقلال من عوامل الاضطراب وعدم التوازن بين العناصر المكونة له.

ومنهج تربية الكبار السليم يساعدهم على تحقيق ذواتهم الإنسانية وفق فطرة الله التى فطرالناس عليها، فهو يعين الرجال كما يعين النساء على إشباع حاجاتهم، واهتماماتهم، وحل مشكلاتهم، كما يساعدهم على تحقيق أغراضهم الوظيفية فى الحياة كل على حسب ما هو مؤهل له، داخل الأسرة، وخارجها.

إن منهج تربية الكبار الرشيد هو الذى يرسخ فى نفوس الكبار أولاً قواعد المجتمع المتحضر، فهو يبدأ بها، ولا يبدأ بألف، باء، تاء...إلخ. إنه يقيم فى نفوس الكبار معانى مثل: معنى أن تكون «الحاكمية» فى المجتمع لله؛ ومعنى أن تكون «آصرة العقيدة» هى رابطة التجمع الأساسية فى المجتمع؛ ومعنى أن تكون «قيمة الإنسان» هى العليا فى هذا المجتمع، وألا تعلو قيمة أى شىء على قيمته؛ ومعنى أن تكون «الأسرة المتخصصة» هى الوحدة الأساسية فى بناء هذا المجتمع؛ ومعنى أن «الإحسان فى العمل» هو أساس العمارة والترقى فى هذا المجتمع..إلخ.

ومن خلال كل هذا تأتى المهارات الهجائية، والمهارات الوظيفية الأخرى.. وليس العكس.

٣٥ - تنمية شعور الطلاب وإدراكهم للمسئولية الاجتماعية:

إن الهدف الذى ينبغى أن تعمل المناهج التعليمية على تحقيقه هنا هو تنمية شعور الناشئة وإدراكهم للمسئولية الاجتماعية.

لقد اتضح لنا مما سبق أن الحرية والمسئولية وجهان لعملة واحدة، فالإنسان حر لأنه مسئول. وهو لا يصح أن يكون مسئولا إلا إذا كان حراً. فالمسئولية تتطلب الحرية، والحرية تستتبع المسئولية.

وهناك فرق بين المسئولية الجماعية وبين المسئولية الاجتماعية. فالمسئولية الجماعية إحساس الجماعة ككل بمسئوليتها عن أفكارها وأفعالها وأفرادها. أما المسئولية الاجتماعية فهى المسئولية الذاتية نحو الجماعة. فالمسئولية هنا مسئولية ذاتية والإنسان مسئول أمام ذاته عن الجماعة.

وإذا كانت المسئولية الاجتماعية تكوينا ذاتيا، كما يقول الدكتور سيد عثمان، فإنها فى جانب كبير من نشأتها ونموها نتاج اجتماعى، أى أنها اكتساب وتعلم، وهنا يأتى دور الجماعة عن طريق مؤسساتها المتنوعة، وفى مقدمتها الأسرة والمدرسة فى تنمية المسئولية الاجتماعية.

وتتكون المسئولية الاجتماعية من عناصر ثلاثة: الاهتمام، والفهم، والمشاركة، وجميعها لابد من تنميتها وتعميقها لدى الناشئة(٤٧).

والمقصود بالاهتمام الارتباط العاطفى بالجماعة التى ينتمى إليها الفرد، صغيرة كانت أم كبيرة، ذلك الارتباط الذى يخالطه الحرص على استمرار تقدمها وتماسكها وبلوغها أهدافها، والخوف بأن تصاب بأى عامل أو ظرف يؤدى إلى إضعافها أو تفككها.

فالإحساس بالمسئولية الاجتماعية هنا يتأتى من خلال الانفعال مع الجماعة والانفعال بها، وإدراك الذات من خلالها، والتوحد معها بحيث تصبح الجماعة داخل الفرد عقلياً ووجدانياً.

أما الفهم فذو شقين: الأول فهم الفرد لتاريخ الجماعة، الذى بدونه لا يتم فهم حاضرها ومستقبلها. وفهمه لفلسفتها وعقيدتها، ولروابطها وصلاتها، ولنظمها ومؤسساتها، وعاداتها وقيمها ووضعها الثقافى، وللظروف والقوى المؤثرة، وحاضرها الواقع ومستقبلها المحتمل.

أما الشق الثانى من الفهم، فهو فهم الفرد للمغزى الاجتماعى لأفعاله وإدراكه لآثار أفعاله وتصرفاته وقراراته على الجماعة. أى فهم القيمة الاجتماعية لأى فعل أو تصرف يصدر عنه.

أما العنصر الثالث فهو المشاركة. والمقصود به اشتراك الفرد مع الآخرين فى الجماعة فى إنجاز الأعمال التى يمليها الاهتمام ويتطلبها الفهم، بما يساعد الجماعة فى إشباع حاجاتها وحل مشكلاتها، الوصول إلى أهدافها، والمحافظة على تقدمها واستمرارها.

وهذه العناصر الثلاثة: متكاملة، فالاهتمام بالجماعة يحرك الإنسان إلى فهمها وكلما زاد فهمه زاد اهتمامه. والاهتمام والفهم معًا يؤديان إلى المشاركة الإيجابية الناقدة.

هوامش الفصل الخامس

١- جون ديوى: الديمقراطية والتربية، ترجمة متى عقراوى وزكريا ميخائيل، ط٢، القاهرة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٥٤م، ص ٥٨.

٢- محمد عزت عبد الموجود وزملاؤه: أساسيات المنهج وتنظيماته، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨١م، ص٩٦.

٣- سيد قطب: فى ظلال القرآن، مرجع سابق، ص ٤٤٢ - ٤٤٣.

٤- سيد قطب: مقومات التصور الإسلامى، مرجع سابق، ص ١٨٧.

٥- المرجع السابق، ص ١٨٨.

٦- راجع نماذج النصوص القرآنية التى سبق عرضها عند الحديث عن «الألوهية والوحى» فى الفصل الثانى.

٧- سيد قطب: مقومات التصور الإسلامى، مرجع سابق، ص ٣٢٩.

٨- المرجع سابق، ص ٣٣٨.

٩- سيد قطب: فى التاريخ فكرة ومنهاج، الطبعة السابعة، بيروت، دار الشروق، ١٠ - ١٠٤٧هـ ١٩٨٧م، ص ١٢ - ١٣.

١٠- سيد قطب: مقومات التصور الإسلامي، مرجع السابق، ص ٣٥٨.

١١- المرجع السابق، ص ٣٥٩.

١٢- المرجع السابق، ص ٣٥٩

١٣- أبو الأعلى المودودى: الحكومة الإسلامية، جدة، الدار السعودية للنشر والتوزيع، ١٤٠٤ هـ، ١٩٨٤م، ص ١٦١.

١٤ - انظر: مفهوم الوسطية فى سيد قطب: فى ظلال القرآن، مرجع سابق، المجلد الأول، الجزء الثانى، ص ١٣٠ - ١٣٢.

١٥- المرجع السابق، ص ٤٤٦ - ٤٤٧.

١٦- المرجع السابق، ص ٤٤٧.

١٧ - المرجع السابق، ص ٤٤٤.

١٨ - المرجع السابق، ص ١٢٨.

١٩- المرجع السابق، ص ٢٣٩٥ - ٢٣٩٦.

٢٠ - المرجع السابق، ص ١٣٤.

٢١ - حسن البنا: حديث الثلاثاء، سجلها وأعدها للنشر أحمد عيسى عاشور، مكتبة القرآن القاهرة، ص ٣٦٤ - ٣٦٥.

٢٢ - المرجع سابق، ص ٤٢٦.

٢٣ - أبوالحسن على الحسينى الندوى: النبوة والأنبياء فى ضوء القرآن، الطبعة السادسة، دمشق، دارالقلم، ١٤٠٤ هـ - ١٩٨٤م، ص ٢٤٤ - ٢٤٥.

٢٤ - على أحمد مدكور: «الثقافة والحضارة فى التصور الإسلامى ودورهما فى محتوى المناهج التربوية «دراسات تربوية»، المجلد السابع، الجزء (٤١). ١٩٩٢م، ص ٥٧.

٢٥ - يوسف القرضاوى: الخصائص العامة للإسلام، ط٢، القاهرة، مكتبة وهبة، ١٤٠١ هـ - ١٩٨١م، ص ٦٧.

٢٦ - سيد قطب: فى ظلال القرآن، المرجع السابق، ص ١٢١٦.

٢٧- محمد الغزالى: عقيدة المسلم، ط٤، دمشق، دار القلم ١٤٠٣ هـ ١٩٨٣، ص ١٨٠.

٢٨ - على أحمد مدكور: نظريات المناهج التربوية، القاهرة، دار الفكر العربى، ١٤١٧هـ - ١٩٩٧م، ص٢٠٥.

٢٩ - محمد الغزالى: علل وأدوية، دمشق، دار القلم، ١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م، ص ٤٦.

٣٠ - سيد قطب: مقومات التصور الإسلامى، مرجع سابق، ص ٣٢٢ - ٣٢٣.

٣١ - محمد عمارة: «تعدد مصادر المعرفة بين الحضارتين الإسلامية والغربية» فى «المسلمون» العدد ٢٤٣، فى ٢٩ صفر ١٤١٠ هـ - ٢٩ / ١١ / ١٩٨٩م، ص ٧.

٣٢- المرجع السابق، ص ٧ - ٩.

٣٣ -سيد قطب: خصائص التصور الإسلامى ومقوماته، مرجع سابق، ص ١٨٠.

٣٤- أحمد المهدى عبد الحليم: «نحو صيغة إسلامية للبحث الاجتماعي التربوي» العدد ٢٣، السنة الثامنة، ١٤٠٨ هـ - ١٩٨٧م، ص ٣٧.

٣٥- المرجع السابق.

٣٦ - المرجع السابق.

٣٧ - سيد قطب: نحو مجتمع إسلامى، مرجع سابق، ص ٦٥ - ٦٦.

٣٨ - المرجع السابق، ص ٧٥.

٣٩ - محمد أمين المصرى: المجتمع الإسلامى، الكويت، دار الأرقم، ١٤٠٠ هـ، ١٩٨٠م، ص ٨ - ٩.

٤٠ - سيد قطب: العدالة الاجتماعية فى الإسلام، مرجع سابق، ص ٨٠.

٤١ - سيد قطب: معالم فى الطريق، مرجع سابق، ص ١٢٣ - ١٢٤.

٤٢ - عباس محمود العقاد: المرأة فى القرآن ، القاهرة، دار الإسلام، ١٩٧٣م، ص ٤٦ - ٤٧.

٤٣- المرجع السابق.

٤٤ - المرجع سابق، ص ٤٧.

٤٥ - انظر: على أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، الرياض، دار الشواف، القاهرة، المطبعة الفنية، ١٤١٢ هـ - ١٩٩٢م، فصل الاستماع.

٤٦ - انظر: على أحمد مدكور: منهج تعليم الكبار: النظرية والتطبيق، القاهرة، دار الفكر العربى، ١٤١٦ هـ، ١٩٩٦م.

٤٧ - سيد أحمد عثمان: المسئولية الاجتماعية والشخصية المسلمة، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٣٩٩ هـ ١٩٧٩م، ص ٢٦٩ - ٢٧٢.



محتوى مناهج التربية

- مفهوم المحتوى ومصادره
- طرائق اختيار المحتوى
- أنواع المحتوى
- معايير جودة المحتوى

الفصل السادس
محتوى مناهج التربية

إذا كان الهدف النهائى لمناهج التربية هو بناء الإنسان الصالح المؤمن بالله وبالأخوة فى الله، والقادر على المساهمة بإيجابية وفاعلية فى عمارة الأرض وترقية الحياة على ظهرها وفق منهج الله، وبذلك يحقق للأمة وسطيتها، وشهادتها على الناس، ويحقق لها وحدتها، وتميزها ـ أقول : إذا كان هذا هو الهدف، فإنه لا يتم إلا من خلال محتوى يتم اختياره بعناية ودقة لهذا الغرض.(انظر الشكل).

مفهوم المحتوى ومصادره :

والمحتوى هو مجموعة الحقائق والمعايير والقيم الإلهية الثابتة، والمعارف والمهارات والخبرات الإنسانية المتغيرة بتغير الزمان، والمكان، وحاجات الناس، التى يحتك المتعلم بها، ويتفاعل معها، من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة فيها.

ولما كان الكون من حولنا محسوسا، وغير محسوس، أى غيبا وشهودا، فإن العلم تختلف مصادره فى منهج التربية باختلاف نوع المعلوم.

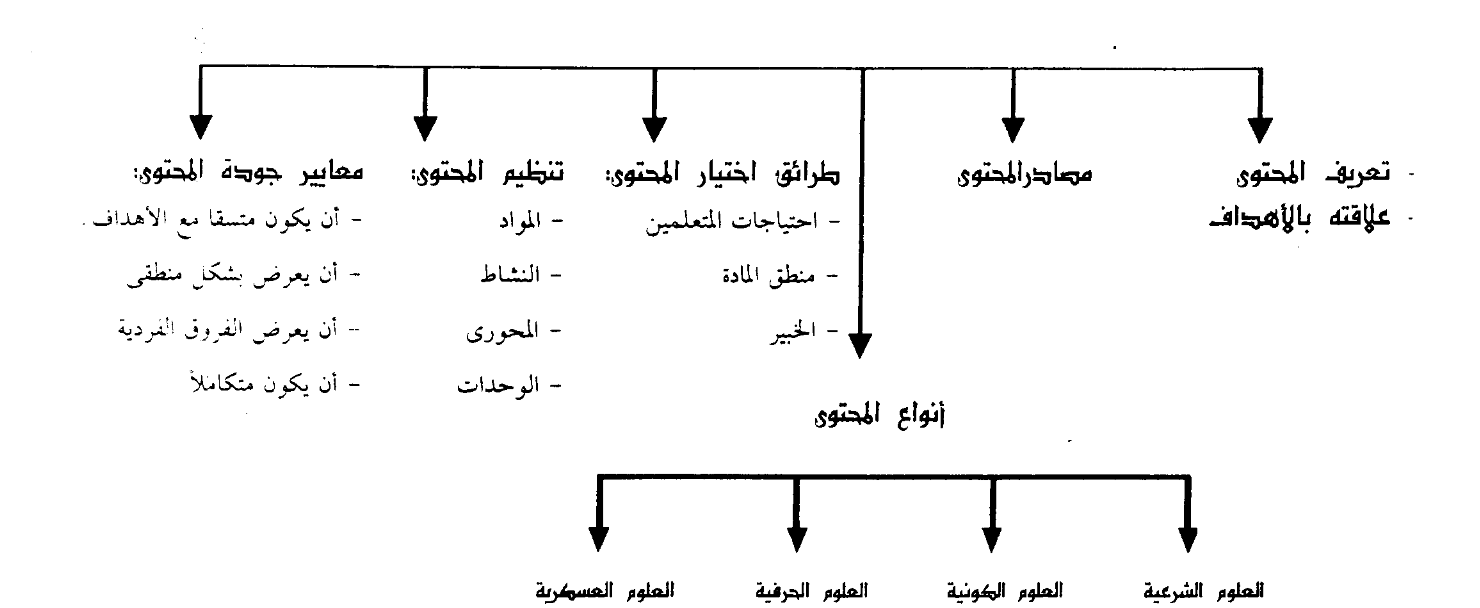
فالغيب مصدر العلم به هو الوحى الصادق من صاحب الغيب، سبحانه وتعالى، أى من القرآن والسنة : ﴿ هَذَا عَطَاؤُنَا فَامْنُنْ أَوْ أَمْسِكْ بِغَيْرِ حِسَابٍ ﴿٣٩﴾ ﴾ [ص: ٣٩]، «لقد تركت فيكم ما إن تمسكتم له لن تضلوا أبدا : كتاب الله، وسنتى» (متفق عليه).

أما المحسوس أوالشهود فسبيله الملاحظة، والتجربة، والخبر أيضا؛ لأن المحسوس الذى غاب عنا لا مصدر للعلم به إلا الخبر عنه. وهذا هو أحد أهداف قراءة التاريخ. وتصحيح العلم عن طريق الخبر يكون بالاحتكام إلى قوانين الله ونواميسه التى تحكم الأشياء، كما يكون تحقيق الخبر عن طريق الاستقراء والاستنباط، والملاحظة والتجربة.. إلخ.

طرق اختيار المحتوى :

يتم اختيار المحتوى بطرائق ثلاث :

الطريقة الأولى: هى الطريقة التى تعتمد على تحديد حاجات الدارسين ومشكلاتهم، والمعارف والمهارات التى يحتاجون إليها فى حياتهم وأعمالهم، وبناء على ذلك يتم اختيار المحتوى الذى يحقق هذه الحاجات للدارسين ويساعدهم على تحقيق ذواتهم وفق فطرة الله فيهم ذكورا وإناثا.


محتوى المناهج
- تعريف المحتوى
- علاقته بالأهداف
مصادرالمحتوى
طرائق اختيار المحتوى:
- احتياجات المتعلمين
- منطق المادة
- الخبير
تنظيم المحتوى:
- المواد
- النشاط
- المحورى
- الوحدات
معايير جودة المحتوى:
- أن يكون متسقا مع الأهداف
- أن يعرض بشكل منطقى
- أن يعرض الفروق الفردية
- أن يكون متكاملاً
أنواع المحتوى
العلوم الشرعية
العلوم الكونية
العلوم الحرفية
العلوم العسكرية

والطريقة الثانية: هى التى تهتم بتحديد مطالب المادة التعليمية، كاللغة، أو الرياضيات.. إلخ. أكثر من اهتمامها بحاجات الدارسين، فالترتيب المنطقى للمواد الدراسية وكل المعارف والمعلومات والتطورات التى حدثت للمادة الدراسية يجب أن يكون متضمنا فى محتوى المنهج. هذه الطريقة غالبا ما ترفع قيمة المادة الدراسية والمعرفة، والمعلومات على قيمة الإنسان المتعلم، وحاجاته ومشكلاته ومطالبه.

والطريقة الثالثة : هى طريقة اختيار محتوى المنهج عن طريق الخبراء فى كل مجال من مجالات المعرفة.

فهؤلاء يستخدمون خبراتهم الطويلة فى اختيار محتوى المنهج كل فى مجال تخصصه.

ومنهج التربية والتعليم يجب أن يركز على الطريقة الأولى التى تهتم بالإنسان المتعلم، وتعتبر أن قيمته تعلو على كل شىء، وأنه سبب المنهج، والمقصد من بنائه، وأن كل شىء يجب أن يسخر لخدمته، فالله سبحانه وتعالى، قد سخر الكون كله لخدمته : ﴿وَسَخَّرَ لَكُم مَّا فِي السَّموات وما فى الأَرْضِ جميعًا مِّنْهُ..(١٣)﴾ [الجاثية: ١٣]

إن الإنسان هو الخليفة فى الأرض، وهو المكلف بتنفيذ منهج الله فيها، وهو المخلوق الوحيد الذى يعبد الله بإرادته الحرة. ولذلك لا يجب أن تعلو قيمة أى شىء على قيمته.. بل ويجب أن يسخر كل شىء لخدمته. فحتى نزول القرآن من رب العالمين، جاء محققا لهذا المعنى : ﴿وَقُرْآنًا فَرَقْنَاهُ لِتَقْرَأَهُ عَلَى النَّاسِ عَلَىٰ مُكْثٍ وَنَزَّلْنَاهُ تَنزِيلاً (١٠٦)﴾ [الإسراء: ١٠٦] فقد نزل القرآن، مقسطا، على مكث.. حلا لمشكلات الحياة، وتبيانا لقوانينها، ووضعا لنظامها. فالناس، وحياة الناس، لا الأشياء، هى مهمة المنهج، ولذلك فإن تلبية مطالب وحاجات الإنسان الذى يقوم على تنفيذ منهج الله، هى المعيار الأساسى فى اختيار محتوى المنهج.

لكن مناهج التربية والتعليم إذ تركز على الطريقة الأولى التى تهتم بالإنسان المتعلم، فهى تسخر مميزات الطريقتين الأخريين لتحقيق هذا الغرض، فمنهج التربية لابد أن يعتمد على المتخصصين أو «أهل الذكر» فى كل مجال من مجالات المعرفة ﴿.. فاسْأَلُوا أَهْلَ الذِّكْرِ إِن كُنتُم لا تَعْلَمُونَ (٤٣)﴾ [النحل: ٤٣]، وأهل الخبرة : ﴿فاسأل به خبيرا﴾ [الفرقان: ٥٩] ﴿ولا ينبئك مثل خبير﴾ [فاطر: ١٤].

كما أنه يبحث عن كل معرفة مفيدة مهما كان مصدرها : «فالحكمة ضالة المؤمن، حيثما وجدها فهو أحق الناس بها» كما قال الرسول عليه الصلاة والسلام.

تنظيم المحتوى :

البدائل المطروحة لتنظيم محتوى المنهج يمكن تصنيفها فيما يلى :

أولا : هناك التنظيم الذى يخضع لخصائص منهج المواد الدراسية المنفصلة، حيث يتم التركيز على المواد الدراسية. ويتكون المحتوى من عدد من المواد الدراسية المنفصلة التى خططت ووضعت مقدما، ونظمت تنظيما منطقيا وفقا لطبيعة كل مادة، ويغلب على هذا التنظيم الطابع النظرى، ويوضع فى صورة موضوعات بحيث يتم تناول كل موضوع فى حصة. وغالبا ما يترجم هذا المحتوى فى صورة «كتاب»، يتم تناوله بطريقة تلقينية بمعزل عن نشاط التلاميذ وفاعليتهم، كما يعتبر هذا التنظيم السائد غالبا عندنا فى مصر، وفى معظم أقطار الأمة.

ثانيا : هناك التنظيم القائم على أساس منهج النشاط، وهو تنظيم قام كرد فعل للتنظيم القديم السابق، فجاء على العكس منه، فميول التلاميذ وأغراضهم هى المحور الذى ينظم على أساسه المحتوى. كما أن هذا التنظيم يقوم على أساس إيجابية التلاميذ ونشاطهم، فالتلاميذ يشاركون فى اختيار المحتوى وتخطيطه وتنفيذه، وبذلك فإن المحتوى لا يتم اختياره مقدما، ولا يتقيد بالحواجز الفاصلة بين المواد الدراسية، ويعتمد فى تنفيذه على أسلوب حل المشكلات، وتخطيط وتنفيذ المشروعات؛ لذلك فإن التقويم فى هذا التنظيم يقوم على أساس نشاط الطلاب وسلوكياتهم، وعلاقاتهم.

ثالثا : إذا كان منهج النشاط قد نقل الاهتمام فى التربية من المادة إلى ميول التلاميذ وأغراضهم، ورفض تخطيط المنهج مقدما، فكلاهما قد أهمل معيار التكامل بين مكونات المحتوى التعليمى، وقد أهمل أيضا التعامل مع حاجات المجتمع ومطالبه ومشكلاته.

ومن هنا جاء التنظيم المحورى للمناهج مستفيدا من مزايا التنظيمين السابقين ومتخطيا عيوبهما؛ لذلك نادى بأن يكون محور الدراسة هو حاجات الدارسين لا مجرد ميولهم؛ على اعتبار أن الحاجة ذات شقين : شق شخصى يتصل بالطالب مباشرة، وشق اجتماعى يتصل بالنظامل الاجتماعى ومطالب الحياة الاجتماعية التى يعيشها الطلاب ومشكلاتهم.

وهكذا انبثقت فكرة التنظيم المحورى، فهو تنظيم يدور حول مشكلات الحياة وحاجات الدارسين بقصد إعدادعم للمواطنة ومسئوليات الحياة(١).

إذن فالتنظيم المحورى يدور حول الأمور العامة المشتركة التى ينبغى أن يدرسها جميع الطلاب فى صف معين أو فى مرحلة معينة.

وهناك بالتأكيد أمور أخرى تتصل بالميول والقدرات والاستعدادات الخاصة لكل طالب، وهذه تأتى خارج الدائرة المحورية.

وبذلك فالتنظيم ذو شقين :

- شق إجبارى، يلتزم به جميع الطلاب فى صف معين أو مرحلة معينة.

- وشق اختيارى تطرح فيه مجموعة من المواد الاختيارية والمناشط المدرسية يختار الطلاب من بينها ما يتسق مع حاجاتهم وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم الخاصة.

ويتضح من هذا التنظيم المنهجى أنه يقوم على أساس تحديد المشكلات والحاجات بشقيها الشخصى والاجتماعى عن طريق البحث العلمى، وقيام التنظيم المحورى حولها، دون الالتزام بالمنهج التخصصى الذى يفرض طبيعة المادة التعليمية ومنطقها وتسلسلها فى المقام الأول.

وهذا التنظيم المحورى بشقيه الإجبارى والاختيارى يعتبر الإرشاد والتوجيه الطلابى ركنا أساسيا فيه(٢). حيث إن هذا ضرورى للوقوف على حاجات الطلاب ومشكلاتهم وقدراتهم واستعداداتهم، كما أنه ضرورى أيضا لمشاركتهم المعلم فى وضع الخطة واقتراح التفاصيل. كما أنه تنظيم يعتمد أسلوب حل المشكلات وسيلة للتعليم الفعال، كما يمكن تطبيقه بنجاح فى المرحلتين : الإعدادية والثانوية.

رابعا : تنظيم الوحدات، وهو تنظيم قصد به تنظيم المحتوى فى صورة معلومات مترابطة وخبرات متكاملة حول المحاور الأساسية المراد دراستها، وبذلك يتم القضاء على ظاهرة التفتيت والتجزىء الشائعة خاصة فى تنظيم المواد الدراسية المنفصلة، وتنظيم منهج النشاط والمشروعات الذى لم يكتب له البقاء والاستمرار طويلا.

ويقوم تنظيم الوحدات على أساس تكامل المعرفة الإنسانية، فالمعرفة الإنسانية متكاملة فى مصدرها؛ فهى من خلق الله، ومتكاملة فى وظيفتها فى الحياة، ومتكاملة فى غاياتها. كما يقوم هذا التنظيم على أساس التكامل فى شخصية الإنسان، فالإنسان بروحه وعقله وجسمه كل واحد لا يتجزأ، ومصدره واحد وهو الله، ووظيفته هى إعمار الحياة، والمعرفة المتكاملة وهى وسيلته فى القيام بوظيفته.

وطريقة الوحدات يمكن استخدامها عن طريق المنهج المحورى. فالتنظيم المحورى يمكن أن يقدم فى صورة وحدات أو محاور أساسية، فمثلا يمكن أن يقوم محور حول «الماء ووظيفته فى الحياة» ويمكن دراسة هذا المحور من خلال القرآن، والسنة، والفقه، والطبيعة، والكيمياء، والأحياء، والتاريخ والجغرافيا، والبيئة المحلية. كما يمكن دراسة موضوع مثل «النظام الاقتصادى» من خلال القرآن والسنة والفقه، والتاريخ والجغرافيا، والمعلومات السكانية، والتربية.. وهكذا يمكن دراسة الهواء، والبيئة، ونظام الأسرة، والصلاة، والزكاة، والزراعة، والصناعة، والعلاقات الدولية.. إلخ.

وهكذا فإن أسلوب الوحدات يقوم على أساس ترابط المعرفة الإنسانية والخبرة الإنسانية، وعلى أساس التكامل بين المدرسة والحياة، والإيجابية والفاعلية بين الطلاب والمعلمين وبقية عناصر المنهج؛ وعلى أساس المشاركة والتعاون والعمل الجماعى.

ويعتمد تنظيم الوحدات أيضا على أسلوب حل المشكلات والمناقشة وفن إدارة المعلومات المتكاملة للوصول إلى القدرة على الابتكار واستشراف آفاق المستقبل والاستعداد له، من أجل القدرة على التعامل مع معطياته.

وهكذا يتضح أن التنظيم المحورى للمنهج وأسلوب الوحدات يتسقان مع طبيعة التصور الإسلامى للكون والإنسان والحياة.

أنواع المحتوى:

إذن فقد يكون تنظيم المحتوى على أساس منهج المواد الدراسية المفصلة أو على أساس المنهج المحورى أو الوحدات، فهذا هو التنظيم الخارجى لمحتوى المنهج.. ولكن كيف تكون العلاقة بين العلوم الشرعية وبين العلوم الكونية فى التصور الإسلامى لمنهج التربية؟

من خلال التصور السابق لمفهوم التربية ومفهوم المنهج ومفهوم الدين ومفهوم العبادة ومفهوم التعلم يرى معظم المفكرين ضرورة تكامل العلوم الشرعية والعلوم الكونية فى منهج التربية. فهذه العلوم جميعها مظهر للكلمات الإلهية. فإذا كانت العلوم الشرعية هى علوم المقاصد والغايات - كما يقول ابن خلدون - فإن العلوم الكونية أو العقلية هى علوم الوسائل والأدوات.

وقد نعى ابن تيمية على الفلاسفة والمذهبيين عدم فهمهم لوظيفة كل نوع من النوعين السابقين للعلوم. فقد أدى انشقاقهم وتعصبهم إلى إشاعة الجبرية والكسل، وركود العلم والإنتاج، وتفرق الناس فى ميادين العقيدة والشريعة.

وانطلاقا من فكرة التكامل هذه يمكن القول إن محتوى منهج التربية الذى تتحقق من خلاله الأهداف التى سبق عرضها فى الفصل الثالث، يشتمل على أربعة مجالات :

١ ـ مجال علوم العقيدة والشريعة : وهو يشتمل على جانب إجبارى وجانب اختيارى. فالجوانب الإجبارية هى ما تتصل بالقدر الضرورى لكل فرد وهى ما تعلقت بالعقيدة، والأصول، والأخلاق والقيم والمعايير الثابتة. والاختيارية ما تعلقت بالتشريعات والتنظيمات التشريعية فى مختلف المجالات.

٢ ـ مجال العلوم الحربية والعسكرية : وهذه إجبارية لارتباطها بالجهاد، وهى تتشكل وتتنوع حسب مهارات العصر وأدواته ووسائله.

ويعلل ابن تيمية التكامل بين العلوم العقيدية والشرعية وعلوم الحرب والجهاد فيقول : «ودين الإسلام يكون السيف تابعا للكتاب، فإذا ظهر العلم بالكتاب والسنة، كان السيف تابعا للكتاب. كان أمر الإسلام قائما.. أما إذا كان العلم بالكتاب فيه تقصير، وكان السيف تارة يوافق الكتاب وتارة يخالفه، كان دين الله من هو كذلك بحسب ذلك»(٣).

ويسوى ابن تيمية بين المتخصصين فى العلوم العسكرية والمتخصصين فى علوم القرآن، فيقول : «وتعلم هذه الصناعات من الأعمال الصالحة لمن يبتغى بذلك وجه الله عز وجل، فمن علم غيره ذلك كان شريكه فى كل جهاد يجاهد به، لا ينقص أحدهما من الأجر شيئا، كالذى يقرأ القرآن ويعلم العلم»(٤).

٣ ـ مجال العلوم الكونية والعقلية : مثل العلوم الرياضية، والطب، والفلك، والعلوم الحيوية، والفيزيائية والكيماوية، والعلوم الاجتماعية والإنسانية عموما، وثمرة هذه العلوم الكشف عن آيات الله فى الأنفس وفى الآفاق : ﴿ سَنُرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الآفَاقِ وَفِي أَنفُسِهِمْ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ .. ۝٥٣ ﴾ [فصلت: ٥٣].

٤ ـ مجال المهن والصناعات المختلفة والمتنوعة : وأفضل الصناعات هى الصناعات الحربية والعسكرية؛ لأنها وسيلة الجهاد وعدته. والجهاد أفضل ما تطوع به الإنسان. ومصداق ذلك قول الرسول ﷺ : «إن الله يدخل بالسهم الواحد ثلاثة نفر الجنة : صانعه يحتسب فى صنعته الخير، والرامى به، والممد له» (رواه أبو داود).

والمهن والصناعات كالعلوم الكونية والعقلية، إجبارية واختيارية، فما كان مفقودا فى المجتمع وسببا فى ضعفه وتدهوره صار إجباريا، وفرض عين، فإذا وجد إلى الحد الذى يكفى حاجة المجتمع صار اختياريا وفرض كفاية.

لكن الأزمة الحقيقية فى مجتمعاتنا الآن هى أن نظم التربية الحديثة فيها قدمت المهم على الأهم، وحولت ما كان إجباريا وفرض عين، إلى اختيارى وفرض كفاية، فتضخمت بذلك مناهج العلوم العقلية والكونية، واحتلت المرتبة الأولى فى المناهج والجداول الدراسية، وأزيحت علوم العقيدة والشريعة إلى المراتب المتأخرة، وأصبحنا لا نرى للقرآن والحديث والفقه إلا حصة واحدة فى الأسبوع. فى حين تحتفظ الرياضيات غالبا بسبع حصص والفيزياء بأربعة، والكيمياء بأربعة، واللغة الإنجليزية بمثل ذلك. أما العلوم العسكرية والتدريب على فنون الحرب والجهاد فقد رفعت من الجداول المدرسية تماما!

وهذا - فى الغالب - أثر من آثار تحول الأمة عن منهج الله إلى المناهج الدخيلة الأخرى، وتبنى شرائع غير شريعة الله لحكم الحياة، وبذلك تم زحزحة الشريعة الإسلامية من مناهج التربية لتحل محلها دراسة الفلسفات الوضعية التى تأخذ مكانها الحاكم فى توجيه كيان الأمة. فأقسام الفلسفة ومقرراتها تحتل مكانا مرموقا فى معظم كليات علوم الإنسان، وخاصة كليات إعداد المعلمين.

علوم الدين هى علوم للدنيا :

إن كل علم يُصَمَّم ويُدَرَّس على أساس أن إسهامه فى بناء الإنسان القادر على المشاركة بإيجابية وفاعلية فى عمارة الأرض وترقيتها وفق منهج الله، هو علمٌ دينى من وجهة نظر الإسلام، يستوى فى ذلك علوم الشريعة والعلوم الحديثة، كالرياضيات، والطبيعة، والكيمياء، وعلوم التقنية الحديثة.. إلى آخره.

وقد قرر هذه الحقيقة كثير من المفكرين المسلمين الفاهمين لنص الإسلام وروحه، أن تقسيم العلوم إلى (دينية) وأخرى (دنيوية) يقوم على أساس نظرية الفصل بين الدين والحياة. وتعتبر مثل هذه النظرية متعارضة تعارضا تاما مع الإسلام الحنيف. ذلك أن الدين فى نظر الإسلام ليس شيئا منفصلا عن الحياة. وعلى هذا فإن اعتبار العالم مِلك (لله) تبارك وتعالى، واعتبار الناس فيه عبادا لله، يحيون وفق مشيئته، وحسب تعاليمه، لهو (الدين) بمعناه الصحيح، وهو فى نفس الوقت الأساس الذى تقوم عليه الشريعة الإسلامية، وهكذا فإن مثل هذا التصور للحياة البشرية على هذه الأرض يؤدى إلى تحويل جميع العلوم (الدنيوية) إلى علوم (دينية). أما تقسيم العلوم إلى قسمين: (دينى) يدرس من وجهة النظر الإلهية، وآخر (دنيوى) يدرس من وجهة النظر الأخرى المقابلة فإنه يفضى بأجيالنا إلى الاعتقاد بأن الدين شىء والحياة شىء آخر. وأن كلا منهما يسير فى مجرى لا صلة له بالآخر. وهكذا

يصبح التوفيق بينهما بغية إخراج الجماعة المؤمنة التى يريدها القرآن الكريم إذ يقول : ﴿ادخلوا فى السلم كافة﴾ [البقرة : ٢٠٨] أمرا صعبا للغاية بالنسبة لهذه الأجيال»(٥).

إن العلوم الحديثة لا يجب تدريسها بالحالة التى هى عليها كما وردت إلينا من الغرب، وإنما يجب إعادة صياغتها بعد تخليصها من أوشابها وما قد يكون كامنا فى ثناياها من نظريات وفلسفات عن الكون والإنسان والحياة - بحيث تحقق أهداف منهج التربية الإسلامية.

أما إذا أضفنا هذه العلوم إلى منهج التربية الإسلامية بالحالة التى أتت بها من الخارج فإنها سوف تهدم - دون شك - فى نفوس الناشئة وعقولهم كل ما تبنيه علوم الشريعة من عقائد وقيم، وسوف تعمل ضد كل تفسير إسلامى للكون والحياة والسلوك الإنسانى.

ويلقى بعض المفكرين مزيدا من الإيضاح على هذه النقطة فيقول: «إننا بتعليمنا التاريخ، والجغرافيا، وعلم الطبيعة والفيزياء، وعلوم النباتات والحيوان، وعلم طبقات الأرض، والفلك، والاقتصاد والعلوم السياسية، وسائر العلوم الحديثة الأخرى بطريقة ليس (لله) فيها أثر أو نصيب فلن نتوقع أن تبدو فى حياة الناس أية علامات تدل على احترامهم لشرائع الله أو إذعانهم لمشيئته. إن القوانين التى تتحكم فى الطبيعة لا تفسر فى ظل هذه الطريقة على أساس أنها قوانين تنظمها قوة الخالق المبدع، ولا ينظر إلى الأحداث الكونية الكبرى على أنها مظاهر لإرادة الله سبحانه وتعالى من ملكوته. أما مشاكل الحياة ومعضلاتها فتحل دون السماح للحلول التى قدمتها الشريعة السماوية أن تؤدى وظيفتها فى حلها. وهكذا لا يصبح ثمة مجال لرأى الأديان فى بدء الكون ونهاية العالم أن تجد لها مكانا فى كتاب الحياة».

«إن مجموعة العلوم التى تنصب فى عقلية الطالب الصغير خليقة - والحالة هذه - أن تخلق فى ذهنه تصورا للحياة خاليا من كل أثر للقدرة الإلهية فيها. لأن كل شىء يقدم إليه دون الإشارة إلى هذه القدرة التى خلقت كل شىء وأحسنت خلقه. فليس من الغرابة فى شىء بعد ذلك أن يسلك فى حياته العلمية مسالك ليس للدين فيها نصيب.. لكن الطالب ينصت من آن لآخر لصوت (الله) من ضميره وفى فطرته ويتعلم شيئا من الكتب السماوية عن بدء الخليقة ونهاية العالم، ولكنه يجد نفسه فى حيرة أين يضع (الله) من هذه العلوم التى تقدمها له برامج التعليم اليوم. وقد يدفعه الشك الذى تنمى بذوره العلوم الحديثة إلى أن يطلب إثبات الله ثم يتطرق إلى

مناقشة مسألة (الوحى)، وهل الإيمان به ضرورة أم لا؟. وبعد أن يكد الذهن فى الاهتداء للحقيقة وتقبلها يظل على حاله من الحيرة والقلق، كيف يستطيع التوفيق بين العلوم الحديثة التى تعلمها وبين ما يقدمه الدين من نظريات عن الكون والحياة. ومهما يكن إيمانه بالله قويا، واحتماله بعقيدته راسخا لا يتزعزع، فإن الدين يظل فى معزل عن حياته لا يؤثر فيها، ولا يهيمن عليها كما ينبغى»(٦).

إن الفصل التعسفى بين علوم الشريعة، على أنها علوم للدين، وبين العلوم الحديثة على أنها علوم للدنيا، قد أحدث كثيرا من المتاعب التى تعانى منها الأجيال الحديثة، وهذا الفصل لا يقره الإسلام على الإطلاق. لكن الواجب عليهم أن يعيدوا صياغة العلوم الحديثة : كما سبق أن ذكرنا، بحيث تتعاون مع بقية مواد المنهج على تحقيق أهداف منهج التربية «وتحقيق أهداف الحياة السعيدة للمجموعة البشرية وفق تعاليم السماء»(٧). والجهاد من أجل عمارة الأرض وتطبيق منهج الله، ومن هنا ترتبط فى نفوسهم الأرض بالسماء، والدنيا بالآخرة، والفكر بالعمل.

محور المحتوى بين الذكور والإناث :

ومنهج التربية ـ كما سبق أن ذكرنا ـ يجب أن يعد الفتاة لمهمتها العظيمة المرتقبة، وهى تربية الناشئة، وإدارة البيت وتدبير شئونه بطريقة حسنة. حتى إذا جاءت الخطبة، وجاء الزوج، كانت مهيأة لدورها الطبيعى العظيم فى الحياة.

ولاشك أن هناك علوما مشتركة فى منهج التربية بين البنين والبنات صغيرهم وكبيرهم على السواء. وهذا القدر المشترك من محتوى المنهج هو ما يتصل بالجانب الثابت فى حياة الإنسان، وهو العلم بالدين، ابتداء من قضية الألوهية، وما يتفرع عنها، وما يترتب عليها من مبادئ وقيم، وعلوم الشعائر، وعلوم المعاملات بما تشتمل عليه من نظم وأخلاقيات وسلوك، ولا شك أن هناك قدرا آخر مشتركا، وهو ذلك الخاص بتاريخ المسلمين، وجغرافية العالم الإسلامى، واللغة العربية وآدابها، وبعض العلوم العامة.

وإلى جانب هذا القدر المشترك فى المناهج، هناك «التربية النسوية» التى تعد الفتاة لوظيفتها، وتعلمها أصول هذه الوظيفة من إدارة شئون البيت، وتربية الأطفال، وتحول مشاعر الجنس الفطرية إلى تهيؤ عملى لاستقبال الحياة الزوجية المرتقبة.

ولا شك أن للفتاة بعد ذلك أن تتعلم من العلوم الأخرى ما تميل إليه، ولا قيد عليها فى ذلك إلا قيد واحد هو ألا يصرفها عن وظيفتها الرئيسية التى تتفق مع فطرتها التى فطر الله الناس عليها.

الإعداد للمهن والحرف :

ومحتوى منهج التربية الإسلامية ترتبط فيه النظرية بالتطبيق، والقول بالعمل. وذلك انطلاقا من - أن الدين الإسلامى لا يفرق بين المثال والواقع، لأن مثله موضوعة بحيث يمكن تطبيقها فى الحياة : ﴿لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا ..﴿٢٨٦﴾﴾ [البقرة: ٢٨٦]. ﴿فَاتَّقُوا اللَّهَ مَا اسْتَطَعْتُمْ وَاسْمَعُوا ..﴿١٦﴾﴾ [التغابن: ١٦]. وعلى هذا فالإسلام ليست فيه تلك الفجوة المعهودة بين المثال والواقع، أو بين النظرية والتطبيق كما يعبر عنها فى أوربا.

لابد إذن أن يكون محتوى المناهج الدراسية - إذا أردنا أن تكون مناهجنا فى الشكل والمضمون - نظرية وعملية معا، لا نظرية فقط. وأن توجد فى مدرسة البنين «ورشة» أو «معمل» أو «مختبر» لتدريب المتعلمين فيها، وربط الأفكار النظرية بتطبيقاتها العلمية. وأن توجد فى مدرسة البنات «بيت» يدرن شأنه ويدبرن أموره، بالإضافة إلى كل الخبرات التى تعدهن للقيام بأعباء الحياة الزوجية وتربية الأطفال على خير وجه.

ويجب أن يشتمل محتوى منهج التربية الإسلامية على مواد كسب المهارة، وتعلم الصناعات المختلفة، والإعداد للحياة العملية والعمل الجاد، الذى يعين الإنسان على عمارة الأرض بمقتضى منهج الله، كما يشتمل على مواد ترقية الوجدان، وإبراز دقة الله فى الخلق كالآداب والفنون والموسيقى وزخرف الخط وغير ذلك من الفنون.

لقد وضع الإسلام دستورا شاملا للعمل هو جزء من محتوى منهج التربية، فسواء كان العمل يدويا أو عقليا أو فنيا فالخبرة والمهارة فيه مطلوبة. فالمجتمع يحتاج إلى العامل الماهر كما يحتاج إلى الطبيب الماهر. يقول الرسول ﷺ : «إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه» (رواه أبو يعلى والعسكرى). ويقول : «من أمسى كالا من عمل يده أمسى مغفورا له» (أخرجه الطبرانى). ويقول : «إن الله يحب المؤمن المحترف» (أخرجه الطبرانى والبيهقى). ويقبل الرسول ﷺ يدا تورمت من كثرة العمل ويقول : «هذه يد يحبها الله ورسوله». كما روى أنه ﷺ قال : «الحرفة أمان من الفقر».

وقد تعلم نوح صناعة السفن، إذ أمره الله بصنعها فى قوله : ﴿وَاصْنَعِ الْفُلْكَ بِأَعْيُنِنَا وَوَحْيِنَا وَلَا تُخَاطِبْنِي فِي الَّذِينَ ظَلَمُوا إِنَّهُم مُّغْرَقُونَ ﴿٣٧﴾ وَيَصْنَعُ الْفُلْكَ وَكُلَّمَا مَرَّ عَلَيْهِ مَلَأٌ مِّن قَوْمِهِ سَخِرُوا مِنْهُ قَالَ إِن تَسْخَرُوا مِنَّا فَإِنَّا نَسْخَرُ مِنكُمْ كَمَا

تَسْخَرُون ﴿٣٨﴾ ﴾ [هود: ٣٧، ٣٨] وكانت النتيجة أن نجا نوح ومن آمن معه فى السفينة التى صنعها، وغرق الباقون.

وقد علم الله نبيه داود مهارة الحدادة وصناعة الدروع الحربية : ﴿ وعلمناه صنعة لبوس لكم لتحصنكم من بأسكم فهل أنتم شاكرون ﴾ [الأنبياء : ٨٠]، ويقول فى شأن داود أيضا : ﴿ .. وَأَلَنَّا لَهُ الْحَدِيدَ ﴿١٠﴾ أَنِ اعْمَلْ سَابِغَاتٍ (دروع واسعة سابغة واقية) وَقَدِّرْ فِي السَّرْدِ (أى اجعله بقدر يناسب المهمة التى عمل من أجلها) وَاعْمَلُوا صَالِحًا إِنِّي بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ ﴿١١﴾ ﴾ [سبأ: ١٠، ١١]. وكان الرسول ﷺ يجيد مهنة التجارة، كما اشتغل بالرعى.

من كل ما سبق يتضح لنا ضرورة اهتمام محتوى منهج التربية بالعمل يدويا كان أو عقليا أو فنيا، وبالإتقان فيه، وبضرورة اشتمال محتوى منهج التربية على مواد كسب المهارة وتعلم الصناعات، وإتقان المهارات على اختلاف أنواعها، وبما يتفق مع قدرات المتعلمين واستعداداتهم.

معايير صلاحية المحتوى :

ومحتوى منهج التربية والتعليم ينبغى أن تحكمه مجموعة من المعايير التى يجب أن تتوافر فيه، وأهم هذه المعايير ما يلى :

أولا : أن يكون متسقا مع التصور الإسلامى شكلا ومضمونا، فلا يكون فيه ما يخالف القرآن والسنة نصا أو روحا ولا يجوز أن يخاف تعاليم السماء.

ثانيا : أن يكون هذا المحتوى محققا للأهداف العامة التى سبق ذكرها والأهداف الخاصة المنبثقة منها.

ثالثا : أن تتكامل فيه علوم الوحى وعلوم الكون، فكلاهما من آيات الله، فهناك قدر ضرورى من علوم الوحى لكل إنسان. فهو فرض عين، ودراسته إلزامية، وهذا القدر مختلف كمًّا وكيفا باختلاف طبيعة كل مرحلة وأهدافها. أما دراسة علوم الكون فهى ضرورية وإجبارية عندما يحتاجها المجتمع. فإذا اكتفى منها فإنها تتحول إلى اختيارية وفرض كفاية.

وما سبق يعنى ضرورة أن تكون الحقائق والمعايير والقيم الثابتة، وكذلك المعارف والخبرات والمهارات الإنسانية المتغيرة، متكاملة أفقيا : فما يقدم فى كل علم وكل مادة فى مرحلة معينة أو لمستوى معين لابد أن يكون مترابطا ومتكاملا، يعضد بعضه بعضا، ويكمل بعضه بعضا، ولابد أن يكون مترابطا رأسيا أيضا : بمعنى أن

ما يقدم فى المراحل المتتابعة لابد أن يكون شاملا ومتكاملا، ومتدرجا من العموم إلى الخصوص، ومن البسيط إلى العميق.

وخاصية الشمول هذه لا تتوافر بشكل صحيح إلا لمنهج مثل منهج الإسلام فى التربية، الذى ينطلق من قاعدة واحدة وتصور واحد، ويهدف إلى غايات ومقاصد متعددة، مع اختلاف الأساليب والطرائق فى تحقيقها.

رابعا : أن يكون المحتوى مناسبا لنوعيات المتعلمين الصغار والكبار، ففى المدرسة الابتدائية يكون التركيز على تكوين المفاهيم الجوهرية، كمفهوم حقيقة الألوهية، ومفهوم الكون، ومفهوم الإنسان والطبيعة الإنسانية، ومفهوم الحياة.

كما يجب أن يركز المحتوى أيضا على تربية الضمير والوجدان من خلال الحقائق والمعايير والقيم الإلهية الثابتة، وعن طريق القدوة، والتلقين، والتقليد، ثم التفكير الإسلامى المنظم.

وفى المدرسة الإعدادية، يبدأ تساؤل الطلاب عن مصدرهم ومصيرهم، وعلاقتهم بالكون من حولهم، ووظيفتهم فى الحياة. وهنا تبرز أهمية تعميق التصور الإسلامى لحقيقة الألوهية، وحقيقة الكون والإنسان والحياة، وطبيعة موقف الإنسان من الكون وعلاقته بالحياة غيبها وشهودها.. وهنا يبدو التلاميذ مشتاقين إلى معرفة النظم التى تحكم العالم من حولهم، وطبيعة النظام الذى يعيشون فيه.

وهنا تبدو أهمية دراسة الشريعة والقانون، والاقتصاد والسياسة، والتاريخ والجغرافيا، والطبيعة الإنسانية فى التصور الإسلامى، فى هذه المرحلة العمرية يختل توازن عمليات النمو لدى التلاميذ.. ووظيفة المنهج هى محاولة إعادة التوازن، والتقليل من الاضطرابات، وتقبل الأوضاع التى تطرأ، والتعمق فى فهم فطرة الإنسان وطبيعته البشرية التى طبعه الله عليها.

وهنا مرحلة اختيار الأصدقاء والأصحاب، وتنمية الولاءات وتنمية مهارات العمل وقوانينه والإحسان فيه، وهنا تظهر أهمية غرس قيم الحرية والمسئولية، والعلم، والعدل، والوحدة، والجهاد، والتعاون، والتراحم، والتكافل.. فى هذه المرحلة تظهر المسألة الجنسية بصورة حادة. ومن الخطأ القيام بأى شىء يؤدى إلى كبت الدوافع الجنسية أو استقذارها. والمطلوب من المنهج هو تهيئة الفرص أمام الطلاب لتصريف طاقاتهم بالانشغال فى الأعمال المدرسية والاجتماعية الإيجابية البناءة. فالبيئة الغنية بالأعمال الصالحة تخفف من حدة الجنس إلى حد كبير. ومن المهم هنا أيضا إحاطة التلاميذ بجو نفسى واجتماعى فاضل وتهيئة الفرص أمامهم لتوجيه قواهم وطاقاتهم فى الدراسات الجادة والأعمال النافعة.

خامسا : أن يكون المحتوى نظريا وتطبيقيا :

إن التصور الصحيح للمعرفة، هو أن تكون نظرية وعملية معا. فالمعرفة «الذهنية» التى لا تتحول إلى سلوك عملى هى معرفة ميتة لا يعتد بها.

روى ابن سعد فى طبقاته أن أبا عبد الرحمن السلمى قال : «إنا أخذنا هذا القرآن عن قوم أخبرونا أنهم كانوا إذا تعلموا عشر آيات لم يجاوزوهن إلى العشر الأخر، حتى يعلموا ما فيهن، ويعملوا بهن، فكنا نتعلم القرآن والعمل به.. وأنه سيرث القرآن بعدنا قوم يشربونه شرب الماء لا يجاوز تراقيهم، بل لا يجاوز حلوقهم».

ودلالة هذا أن المعرفة النظرية المجردة، ليست هى المعرفة التى يعتد بها منهج التربية فى التصور الإسلامى، لأنها معرفة سطحية وميتة، لا تفعل شيئا فى واقع الحياة، ولا ترقى سلوك الإنسان، إذن فوجودها وعدمه سواء، إن هذا يعنى أيضا أن محتوى منهج التربية يجب أن يزود المتعلمين بالحقائق والمفاهيم والمهارات والخبرات التى تزيد من إيجابيتهم وفاعليتهم فى القيام بإعمار الأرض، وترقية الحياة على ظهرها، وهذا هو مقتضى العبادة، ومقتضى الخلافة فى الأرض.

﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لا تَفْعَلُونَ ۝٢ كَبُرَ مَقْتًا عِندَ اللَّهِ أَن تَقُولُوا مَا لا تَفْعَلُونَ ۝٣﴾ [الصف: ٢، ٣]، إن الإسلام يبتغى الحركة من وراء المعرفة. ويبتغى أن تستحيل هذه المعرفة إلى قوة دافعة، لتحقيق مدلولها فى عالم الواقع، وبذلك يرتبط الإيمان بالله بتنفيذ منهجه، وترتبط المعرفة بالعمل والسلوك فى واقع الحياة.

* * *

هوامش الفصل السادس

١ ـ انظر : الدمرداش عبد الحميد سرحان، المناهج المعاصرة، الكويت، مكتبة الفلاح، ط٣، ١٤٠١ هـ ـ ١٩٨١م، ص ١٥٣ ـ ٢٠١.

٢ ـ على أحمد مدكور : «الإرشاد والتوجيه الطلابى فى الفكر التربوى الإسلامى» فى مؤتمر الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية. اللقاء السنوى. الثانى الرياض: ١٦ – ١٨ شعبان، ١٤١٠هـ .

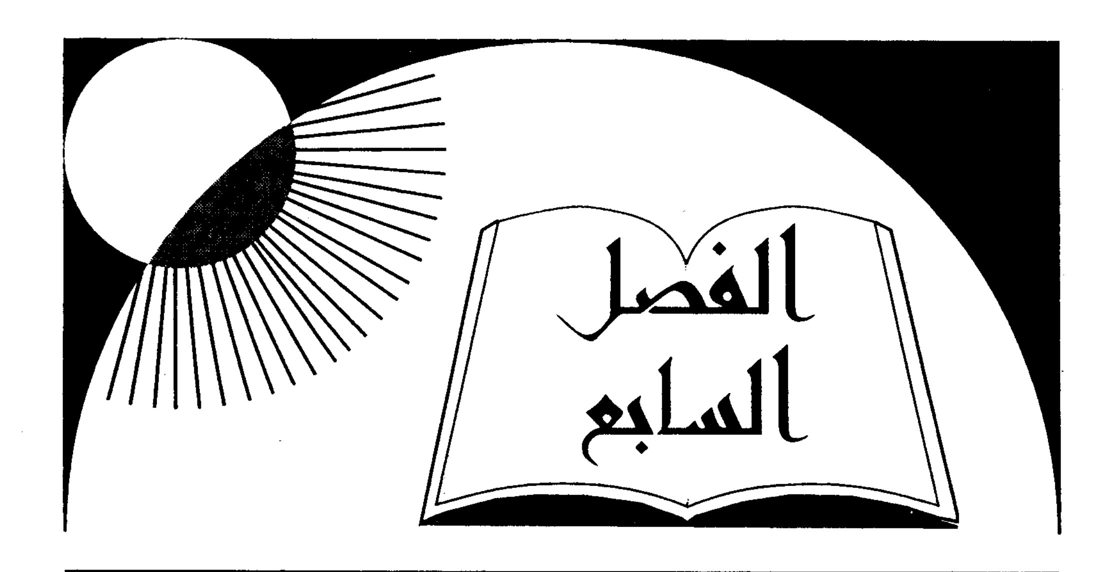
٣ ـ ابن تيمية : الفتاوى : أصول الفقه، مجلد ٢٠، ص ٣٩٣.

٤ ـ المرجع السابق، الفقه، مجلد ٢٨، ص ١٣.

٥ ـ أبو الأعلى المودودى : المنهج الإسلامى الجديد للتربية والتعليم، ط٢، بيروت. المكتب الإسلامى، ١٤٠٢ هـ ـ ١٩٨٢، ص ٢٣. وانظر أيضا : إسحق أحمد فرحان وزملاؤه : نحو صياغة إسلامية لمناهج التربية والتعليم، قطر، رئاسة المحاكم الشرعية والشئون الدينية، ١٣٩٩ هـ ـ ١٩٧٩م، ص ٥٠ ـ ٥١.

٦ ـ المرجع السابق، ص ٢٣ ـ ٢٤.

٧ ـ المرجع السابق، ص ٢٤.



طرائق وأساليب التدريس

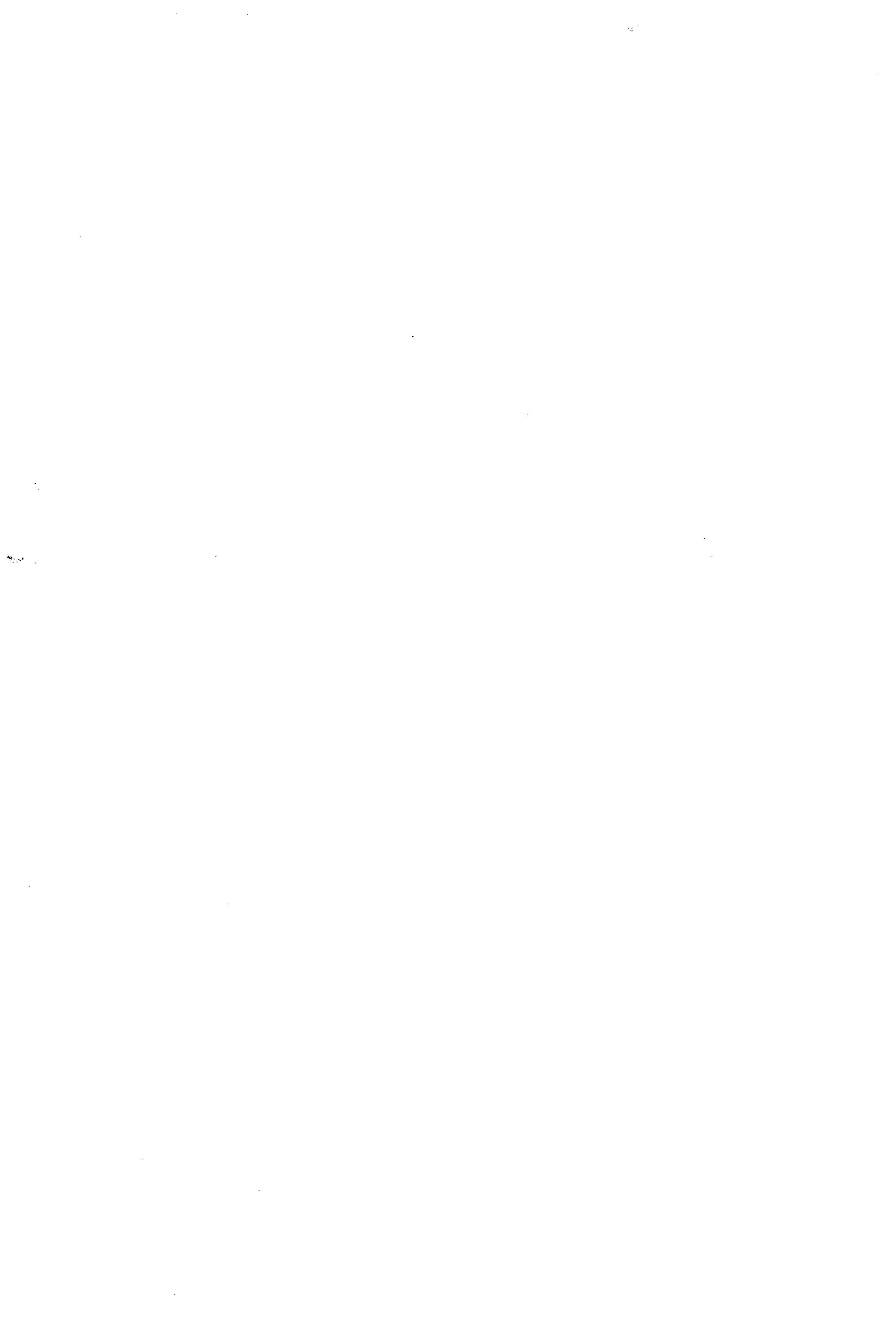
- عملية التدريس ومراحلها.
- الطريقة وعلاقتها بأسس المنهج وعناصره.
- الوسائل التعليمية.
- طرائق التدريس:

طريقة المحاضرة. طريقة المناقشة.

طريقة حل المشكلات. طريقة الملاحظة والتجربة

تفريد التعليم. التدريس بالفريق.

التدريس المصغر



الفصل السابع
طرائق أساليب التدريس

تحدثنا فى الفصول السابقة عن أسس المنهج، وعن عنصرين من عناصره، ألا وهما الأهداف والمحتوى. وفى هذا الفصل نتناول بالحديث عنصرا هاما آخر من عناصر المنهج ألا وهو طرائق التدريس. إننا نتصور أن عملية التدريس هى نظام أو نسق يتكون من مجموعة من الأنشطة التى يقوم بها المدرس بقصد مساعدة التلاميذ على تحقيق أهداف تربوية معينة، أى أن التدريس نشاط هادف يرمى إلى إحداث تأثير فى شخصية التلميذ وأنه وسيلة. أما الغاية فهى التعلم أو تعديل سلوك التلاميذ تعديلا يساعد على نموهم المتكامل. ويستند هذا التصور على عدة مسلمات، أهمها :

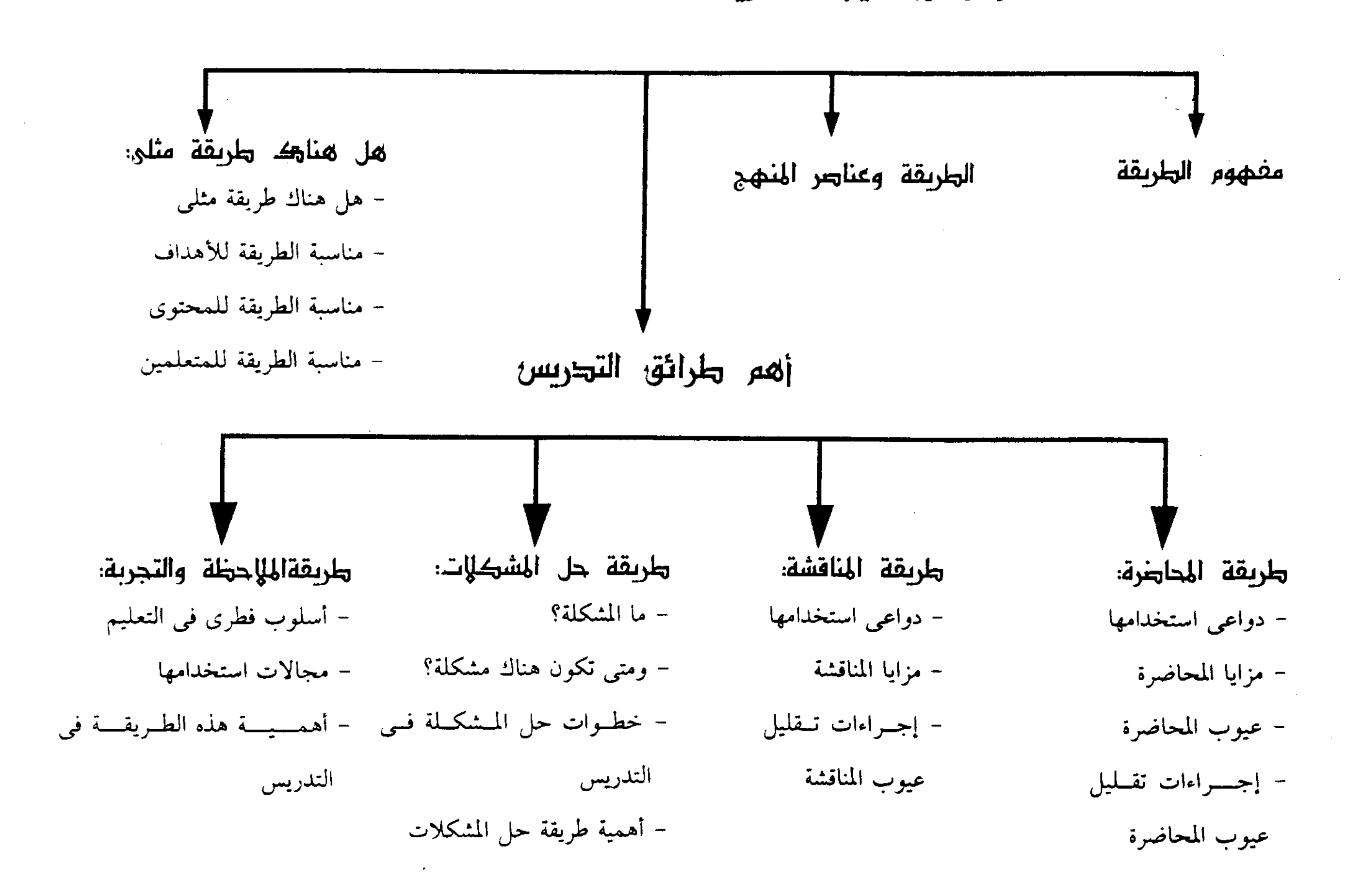
١ ـ أن الكون كله كتاب مفتوح لمنهج التربية لينهل منه. فجميع الطرائق والأساليب والوسائل المشروعة التى تمكن المربى من تحقيق أهداف منهج التربية بالحق والعدل، هى طرائق وأساليب سليمة. ويمكن اتباعها، سواء الموجود منها الآن، وما سوف يوجد فيما بعد.

٢ ـ أن التدريس عملية ذات أبعاد ثلاثة، تتألف من مدرس وتلميذ ومادة تعليمية أو خبرة تربوية يحاول الأول أن يحدث من خلالها تأثيرا فى الثانى.

٣ ـ أن التدريس سلوك اجتماعى لا ينشأ من فراغ، وأنه لابد من وجود تفاعل بين المدرس والتلاميذ وبين التلاميذ والمادة التعليمية أو الخبرات التربوية، ومن هنا تظهر أهمية الدقة فى اختيار المحتوى والخبرات التربوية المناسبة، وأيضا الدقة فى اختيار الطريقة أو الطرائق المناسبة.

٤ ـ أن التدريس سلوك يمكن ملاحظته وقياسه، وبالتالى يمكن ضبطه وتقويمه وتحسينه، ومن هنا فإننا نميل إلى اعتبار أن التدريس علم وفن وأن المدرس الكفء يصنع ولا يولد.(انظرالشكل).

٥ ـ أن التدريس يشتمل على بعد إنسانى يتمثل فى التفاعل بين المدرس والتلاميذ، وأن المدرس لا يمكن استبداله بآلة أو وسيلة مادية مهما



طرائق وأساليب التدريس
مفهوم الطريقة
الطريقة وعناصر المنهج
هل هناك طريقة مثلى:
- هل هناك طريقة مثلى
- مناسبة الطريقة للأهداف
- مناسبة الطريقة للمحتوى
- مناسبة الطريقة للمتعلمين
أهم طرائق التدريس
طريقة المحاضرة:
- دواعى استخدامها
- مزايا المحاضرة
- عيوب المحاضرة
- إجـــراءات تقـليل عيوب المحاضرة
طريقة المناقشة:
- دواعى استخدامها
- مزايا المناقشة
- إجـراءات تـقليل عيوب المناقشة
طريقة حل المشكلات:
- ما المشكلة؟
- ومتى تكون هناك مشكلة؟
- خطـوات حل المـشكـلة فـى التدريس
- أهمية طريقة حل المشكلات
طريقة الملاحظة والتجربة:
- أسلوب فطرى فى التعليم
- مجالات استخدامها
- أهمـيـــة هذه الطـريقـــة فى التدريس

ارتفعت درجة كفاية هذه الآلة، ولذلك فإن ما يعرف بالوسائل التعليمية إنما هى أدوات معينة وليست بديلة.

٦ - أن التدريس عملية دينامية فيها حركة وتفاعل وتأثر وتأثير وثقة، فالمدرس يسلم بأهمية تلميذه وضرورة مشاركته فى الموقف التعليمى، والتلميذ يسلم بقدرة أستاذه على التأثير ومساعدته على تحقيق الأهداف التربوية.

٧ - أن التدريس عملية اتصال، وأن وسيلتها الرئيسية هى اللغة، أى أن المدرس يتعين عليه أن يستخدم لغة ما لتوصيل رسالة معينة إلى مستقبل معين.

٨ - أن عملية التدريس ليست فقط ما يقوم به المدرس داخل الفصل، وإنما هى عملية تتضمن أنشطة كثيرة قبل وأثناء وبعد لقاء المدرس مع التلاميذ.

مراحل عملية التدريس :

ويمكن تقسيم عملية التدريس إلى ثلاث مراحل رئيسية هى :

(أ) مرحلة التخطيط أو ما قبل التفاعل.

(ب) مرحلة التنفيذ أو التفاعل.

(جـ) مرحلة ما بعد التنفيذ أو مرحلة المتابعة.

أما المرحلة الأولى : وهى مرحلة التخطيط فهى مرحلة النشاط الذهنى الذى يهدف إلى تحديد الأهداف واختيار أفضل السبل لتحقيقها. فهى مرحلة خالية من التفاعل وذلك لأنها تتم خارج الفصل كما أنها تمثل نشاطا منطقيا مقصودا يبدو فيه الموقف التدريسى على أنه موقف سهل ومنسجم الحلقات.

أما المرحلة الثانية : وتبدأ بمواجهة المدرس بتلاميذه؛ ولذلك فهى مرحلة تفاعل حى، وهى مرحلة سريعة بأحداثها وما كان يبدو منطقيا فى مرحلة التخطيط يصبح موقفا سيكولوجيا معقدا.

أما المرحلة الثالثة : فإن المدرس يحاول فيها أن يقف على مدى تأثيره فى التلاميذ وبالتالى فإنه يكون نظرة دقيقة على مدى فاعلية التدريس ويحاول أن يستفيد بهذه المتابعة فى عملية التدريس. ويجب أن نؤكد هنا على نقطتين رئيسيتين أولاهما أن هذه المراحل الثلاث متكاملة وأن التقسيم هنا إنما هو بقصد الدراسة والتحليل فقط، وثانيتهما أنه إذا بدت مرحلة التنفيذ أو التفاعل على أنها أهم المراحل الثلاث وأكثرها ارتباطا بالتعليم إلا أن مرحلتى التخطيط والمتابعة لازمتان لنجاح عملية

التعليم، فالتخطيط الجيد يعتبر مفتاحا للتعلم الجيد فهو أشبه بالرسم المعمارى بالنسبة للمهندس يحتوى على إرشادات وتوجيهات وتفصيلات يجب أن تترك للذاكرة أو لمهارة المدرس، وأما المتابعة فإنها تعطى خطا مستمرا من التعزيز ومن مراقبة أثر التدريس وفاعلية أنشطته.

الطريقة وعلاقتها بأسس المنهج :

إن طريقة التدريس ذات صلة وثيقة بأسس المنهج السابق ذكرها، كما أن صلتها وثيقة أيضا بعناصر المنهج التى سبق الحديث عنها وما سوف يأتى منها. فالمنهج وحدة متكاملة البناء، ذات أجزاء مختلفة ولكن بينها علاقات ذات تأثير وتأثر متبادل.

إن تحديد أهداف المنهج بطريقة مناسبة، واختيار المحتوى المناسب لهذه الأهداف، واختيار أفضل الطرائق للتعلم، كل هذا يعتمد على دراسة أسس المنهج ومصادر اشتقاقه. إن تربية الأطفال والشباب لا تتم فى فراغ، وإنما تأخذ مكانها فى مجتمع معين؛ ولهذا فإن بناء المنهج لابد أن يعتمد على دراسة ثلاثة عوامل :

١ - طبيعة المعرفة. The Nature of Knowledge.

٢ - طبيعة الفرد فى المجتمع The Nature of Man.

٣ - طبيعة المجتمع. The Nature of Society. وحاجاته ومشكلاته

وهذا يشمل فيما يشمل، طبيعة المادة، وطبيعة عملية التعلم وكيفية حدوثه. وعلى هذا فإن تطوير المنهج - كما سنشير إلى ذلك فى الفصل الأخير من هذا الكتاب - لابد أن ينطلق من دراسة هذه الطبائع الثلاثة وعوامل التغيير واتجاهاته فيها.

إن مخطط المنهج مجبر على مسح وتفسير طبيعة مجتمعه، وقيمه الأساسية الثابتة والعناصر المتغيرة فيه. إن أية محاولة ناجحة لتخطيط منهج فى فترة تغير اجتماعى سريع لابد أن تفهم حاضر المجتمع وواقعه الذى هو عليه واتجاهاته نحو المستقبل. ولأن حاضر المجتمع متأثر بماضيه. إذا فلابد من فهم الأسس الفلسفية والأحداث التارخية التى أثرت فى وجدان هذا المجتمع وساهمت فى تكوين أنماطه السلوكية. إن تخطيط المنهج وتنفيذه بناء على هذا، سوف يتأثر إلى حد كبير بعقيدة المجتمع، وبالقيم الاجتماعية وبالحاجات الاجتماعية والمشكلات الاجتماعية. إن تحليل ماضى المجتمع، وحاجاته ومشكلاته الحاضرة وتطلعاته نحو المستقبل سوف يعين مخطط المنهج ومنفذيه على تحديد أى الأهداف يجب التأكيد عليها وأيها يمكن تركها،

وأى الخبرات ضرورى وأيها يمكن تركه. وأى القيم يجب تدعيمه وأيها يجب إرساؤه. وأيها يجب القضاء عليه، وهذا يعنى أى طرائق التدريس أكثر مناسبة لكل من الأهداف والمحتوى المختار. إن دراسة المجتمع لابد أن تأخذ فى اعتبارها الواقع كما هو عليه وما يجب أن يكون عليه.

أساس آخر يجب أخذه فى الاعتبار عند تحديد الأهداف التعليمية واختيار المحتوى وطرق التدريس المناسبة. هو طبيعة المتعلم، حاجات نموه، نتائج نموه، خبراته واهتماماته، ودوافعه، وطموحاته، وعلاقاته الاجتماعية. إن المنهج هو خطة للتعلم، ولهذا فإن معرفة المتعلم يجب أن تحدد أى الأهداف يمكن تحقيقها وتحت أى ظروف، يجب أيضا معرفة متى تصبح العملية التعليمية أكثر فاعلية وتحت أى شروط، وما العوامل التى يجب توافرها لإنجاحها.

أساس ثالث هو طبيعة الثقافة، وطبيعة المعرفة ومصادر المعرفة، والسمات الخاصة للإسهامات الفريدة للمواد الدراسية فى تكوين محتوى المنهج.، فالنظم التعليمية تختلف باختلاف ثقافاتها وباختلاف فهمها لطبيعة المعرفة والأهمية التى تعطيها للمواد الدراسية المختلفة. إن المواد الدراسية تختلف فى تركيبها وطبيعة تكوينها وبالتالى تختلف فى إسهاماتها فى المناهج الدراسية. كما أنها تختلف فى إسهامها فى المنهج حسب الأهمية المعطاة لها فى المجتمع.، إن كل مادة دراسية تساهم بقدر مختلف فى النمو العقلى والاجتماعى والجسمانى للفرد. إننا اليوم بخاصة فى عصر التدفق المعرفى بحاجة إلى إعادة دراسة المواد الأساسية التى تتكون منها موضوعات الدراسة للتأكد من المفاهيم التى تنظم حولها المواد الدراسية. وللتأكد من أنها تتفق مع التطورات فى هذه المواد، وهكذا نرى أن هناك علاقات أساسية بين أساسيات المنهج وعناصره، ومنها طرق التدريس.

الطريقة كعنصر من عناصر المنهج :

يجب أن نبادر بالقول بأن الفصل بين المناهج وطرق التدريس هو فصل مصطنع قصد به التنظيم وإتاحة الفرصة لدراسة طرق التدريس المختلفة وإستراتيجياتها وفلسفاتها. إن تحديد طريقة التدريس المناسبة تعتمد على وضوح العلاقات الأساسية بينها وبين كافة عناصر المنهج الأخرى، وبدون وضوح لهذه العلاقات تصبح طريقة التدريس مجرد جهد يبذله المدرس دون جدوى، والطريقة كعنصر من عناصر المنهج لها أهمية متميزة، فنحن حينما نقول إن هناك مستويين للمنهج أحدهما تخطيطى والآخر تنفيذى فإننا نقصد أن تناول المنهج على المستوى التخطيطى تقترن به عمليات التصميم والبناء وهو الأمر الذى يحمل الخبراء

مسئوليته، كما نقصد بالمستوى التنفيذى مجموع المواقف التعليمية التى يشترك فيها المعلم مع تلاميذه فى تنفيذ المنهج فى الاتجاه المرغوب فيه أى فى اتجاه ما حدد للمنهج من أهداف.

وعلى ذلك فإنه لمن الصعوبة بمكان أن نفصل محتوى المنهج عن الطرق المتبعة فى تدريسه، كأن نقول هنا ينتهى المحتوى وتبدأ الطريقة، فمثلا لو أن التلاميذ يناقشون بعض الموضوعات، فإن الموضوعات وما يقوله التلاميذ أو المدرس عنها يعتبر محتوى، بينما المناقشة هى الطريقة المتبعة فى هذا الموقف التعليمى. إن المحتوى والطريقة أو الطرق تأتى سويا مع التلاميذ والمدرس فى الموقف التعليمى الذى يمكن أن يوصف بأنه علاقة مخططة ومحكمة بين التلاميذ والمدرس والمادة التعليمية، والوسائل المعينة وعوامل البيئة الاجتماعية بقصد تعديل سلوك التلاميذ فى الاتجاه المرغوب. إن الطريقة، كعنصر فى الموقف التعليمى، تشمل العلاقات بين التلاميذ، والمدرس، والمواد التعليمية، وتنظيم محتوى المنهج، وطريقة عرض هذا المحتوى إلى التلاميذ، والأنشطة التى يقوم بها المدرس والتلاميذ.

ومن الصعوبات الكبيرة التى تواجه المدرس فى موقف تعليمى أنه لا يوجد تلميذان يكتسبان نفس الخبرة التعليمية بالضبط. فحتى عندما يتحدث المدرس مباشرة إلى التلاميذ، فإن بعضهم سوف يسمع أشياء مختلفة، وبعضهم سوف يفسر ما سمع بطريقة مختلفة، وبعضهم سوف يبقى على أشياء مما سمع ويحرص عليها تختلف عن الآخرين. إن كل تلميذ سوف يساهم فى الموقف التعليمى بقدر وبطريقة تختلف عن الآخرين، وإن مسئولية المدرس هنا هى أن يلائم بين هذه الخبرات المختلفة ويوجهها بطريقة تؤدى إلى تحقيق الأهداف المرغوبة والمحددة سابقا. إن الطفل الذى جاء من بيئة غنية اقتصاديا واجتماعيا وثقافيا سوف يساهم فى الخبرات التعليمية بطريقة تختلف تماما عن الطفل الذى جاء من بيئة فقيرة.

إن اختلاف التلاميذ باختلاف بيئاتهم وشخصياتهم يتطلب تنوعا فى المحتوى التعليمى والخبرات المثيرة والطرق المناسبة أو ما يراه المدرس مناسبا. إن مناسبة المحتوى أو الخبرات أو طريقة التدريس أو عدم مناسبتها يمكن الحكم عليها عندما يقيس المدرس المخرجات التعليمية، أو عندما يكتب أو يقرأ أو يعمل أو يتكلم التلميذ، عندئذ سوف يحكم المدرس على مدى مناسبة طريقته أو مدى فاعلية الخبرات التى يعلمها للتلاميذ.

هل هناك طريقة مُثلَى؟

إن طرائق التدريس تلقى من العناية أكثر مما يلقى أى عنصر آخر من عناصر المنهج. فالكتب المتخصصة تهتم بها كل فى ميدانه. ويتم تدريب المدرس عليها قبل

وأثناء الخدمة، وبالرغم من هذا فهناك سوء فهم للطرائق ووظيفتها ومكانها فى المنهج. وربما بسبب الأهمية المعطاة لها فى مؤسسات إعداد المعلمين، وفى برامج تدريب المدرسين أثناء الخدمة، فإن بعض المدرسين قد يعتبرونها أهم عنصر فى المنهج. كما أن هذا الاتجاه قد قوى أيضا لأن المدرسين الأوائل والموجهين يدخلون الفصول الدراسية ويلاحظون المدرس والطريقة التى يتبعها فى عرض الدرس. حقيقة إن طرق التدريس هى أوضح عناصر المنهج عندما تذهب إلى المدرسة، ولكن لا يجب الحكم عليها منفصلة عن بقية العناصر، حيث إن قيمة الطريقة أو الطرق المتبعة تبرز من خلال مدى تحقيقها للأهداف المرغوبة.

إن هناك تعبيرا شائعا عن طرائق التدريس، فقد يقول مدرس أو تربوى إن هذه الطريقة أفضل من ذاك، وقد يعتقد البعض أن طريقة النشاط، أو طرق الاستكشاف، أو الطرق التقدمية أو الطرق التقليدية أفضل من الطرق الأخرى، وهنا نرى أن الطريقة قد حكم عليها بمعزل عن بقية عناصر المنهج، وكان لها قيمة فى حد ذاتها وليس فى علاقتها بنوعية المحتوى التعليمى ونوعية الأهداف المراد تحقيقها. إن هناك أنواعا معينة من الأهداف التعليمية يمكن تحقيقها أفضل وأسرع باستخدام طرق معينة. فمثلا تنمية الاتجاهات والقيم تعتمد فى تحقيقها على الطرق المتبعة أكثر من اعتمادها على نوعية المحتوى المختار. وباختصار فإن نوعية الأهداف والمحتوى، ونوعيات التلاميذ، والوسائل التعليمية المتاحة، ونوعية المدرس وطريقة إعداده الأكاديمية والمهنية، وكذلك البيئة المحيطة، كل هذا يؤثر فى اختيار الطريقة أو الطرائق.

إننا حتى الآن لم نفهم بطريقة كاملة أى الطرق أفضل فى تحقيق أهداف معينة، إن هذه النقطة ما زالت فى حاجة إلى بحوث ودراسات. إن كل ما نفعله هو أننا نختار طريقة أو أكثر على افتراض أنها قد تكون هى الأفضل فى الأداء من أجل تحقيق أهداف معينة. وفى مرحلة التقويم قد نفهم ما إذا كانت افتراضاتنا صحيحة أم خاطئة.

إن هناك اتجاها لدى بعض المدرسين مؤداه أن طرقا معينة للتدريس قد تكون أفضل بالنسبة لتلاميذ معينين، وهذا نتيجة لاستعمال بعض الطرق كالطريقة غير المباشرة والطرق الحرة مع التلاميذ الضعاف، ولكن هذه الطرق تكون مناسبة لهؤلاء التلاميذ فى ظروف معينة، وقد تكون مناسبة أيضا للتلاميذ القادرين.

وهكذا نرى أن تنوع المحتوى والخبرات التعليمية يؤدى إلى تحقيق الأهداف المختلفة، وأن تنوع الطرق يؤدى نفس الغرض، وبطريقة أخرى يمكن القول أن المنهج الذى يحتوى على مجموعة من الأهداف المتنوعة يحتاج من أجل تحقيق هذه الأهداف

إلى تنوع فى المحتوى والخبرات وإلى تنوع فى الطرق المستخدمة فى التدريس. إن تنوع طرق التدريس يزيد من اهتمام التلاميذ، ويزيد من احتمال تعلمهم جميعا. حيث إن كل التلاميذ لا يتعلمون بطريقة واحدة.

من كل ما سبق تتضح لنا المبادئ العامة التالية :

١ - إن التدريس عملية معقدة لها أصولها العلمية ومهاراتها الفنية، وأنه يمكن أن يتعلم الفرد هذه الأصول ويتدرب على هذه المهارات حتى تزداد فاعليته، فالمدرس الكفء يصنع ولا يولد.

٢ - إن عملية التدريس تقتضى أكثر من الإعداد الأكاديمى. فقد يكون الإنسان عالما فى مادة ما ولكنه لا يعرف كيف يدرسها، ولذلك لابد من الإعداد المهنى بجانب الإعداد الأكاديمى.

٣ - إن التدريس نشاط إنسانى، يتكون من خلال علاقات إنسانية بين المدرس والطالب. ولذلك فالمدرس لا يمكن استبداله بآلة أو وسيلة مهما بلغت درجة دقتها وفاعليتها.

٤ - إن التدريس عملية دينامية يتفاعل فيها المدرس مع التلميذ، ويسلم كل منهما بأهمية مشاركة الآخر فى تحقيق الأهداف.

٥ - إن التدريس عملية اتصال وأن وسيلتها الرئيسية هى اللغة.

دور المدرس Role of the teacher :

إن التغير والتنوع فى الطرق طبقا لنوعيات الأهداف وطبيعة المحتوى تخلق مشاكل للمدرسين وخاصة هؤلاء الذين تعوزهم الخبرة فى هذا المجال. وإحدى هذه المشكلات أن يفهم المدرس دوره المختلف حسب مقتضيات كل طريقة. فبينما الطريقة التقليدية تقتضى أن يحتل المدرس وضعا مركزيا، وأن يعرض محتوى المادة التعليمية، وأن يقود ويسيطر على كل ما يحدث فى الفصل الدراسى نجد أن طريقة الاستكشاف Discovery Method تقتضى منه أن يلعب دورا مختلفا تماما. فإذا كانت الأهداف المطلوب تحقيقها تهتم بتعليم مفاهيم معينة، والقدرة على الاستقلال فى الدراسة، والقدرة على العمل المنتج مع الآخرين، فإن على المدرس هنا أن يخطط المواقف التعليمية التى تتيح للتلاميذ أن يعملوا باستقلال، وأن ينشدوا المعرفة بأنفسهم، وأن يقوموا أفرادا وجماعات بالتخطيط والعمل. هنا نجد أن المدرس ليس هو محور الارتكاز وليس واسطة بين التلاميذ والمواد والخبرات التعليمية، هو هنا

ليس مفسرا أو متسلطا، وإنما هو مستشار أو ناصح، أو مكتب استشارى للتخطيط والإرشاد والأفكار.

إن العلاقة بين المدرس والتلاميذ سوف تتنوع أيضا حسب أوضاع التلاميذ أنفسهم، وهل هم يعملون فى جماعات أم أفرادا، أم هم يكونون فصلا دراسيا. كما أن هذه العلاقة سوف تتنوع أيضا تبعا لمقدار التوجيه والعناية التى يعطيها المدرس. ففى الموقف التعليمى الذى يسيطر فيه المدرس على مقدرات كل شىء، هنا المدرس ذو سلطان عظيم، وهو مصدر المعرفة الوحيد، فكره وحكمته غير قابلتين للمناقشة. ولكن الموقف يختلف فى موقف تعليمى غير تقليدى. فإذا كان الموقف قد خطط كى يتعاون التلاميذ بتوجيه من المدرس على حل مشكلة ما، والبحث عن أساسها، واكتشاف العناصر التى أدت إلى تكوينها وتعقيدها ثم طرح البدائل لحلها، مع الأخذ فى الاعتبار حساب النتائج التى قد تترب على كل حل. فى هذا الموقف يناقش المدرس مع تلاميذه عملهم، وقد يقترح عليهم بعض الأفكار، أو الوسائل مع الأخذ فى الاعتبار أن مقترحاته ليست دائما مقبولة. إن المدرس فى الموقف التعليمى المرن لابد أن يعترف بأنه يتعلم بجانب تلاميذه، وأن العملية التعليمية ذات اتجاهين Learning is a two-way process. إن المعلم فى هذا الموقف لديه النية على إعطاء تلاميذه مسئولية أكبر فى عملية تعلمهم. وعلى تدريبهم على إصدار الأحكام وحرية الاختيار، إن هذا لا يعنى أن المدرس سوف يتنازل عن مسئوليته. بل على العكس من ذلك إن عليه دورا إيجابيا وهاما، ولكن ذو نوعية مختلفة، كما أنه سوف تبقى له الكلمة النهائية، ولكن سلطته سوف تكون أقل وضوحا وأقل ضغطا.

الإعداد Preparation :

سبق أن تحدثنا عن أن عملية التدريس ذات مراحل ثلاث، مرحلة الإعداد والتخطيط، ومرحلة التنفيذ والتفاعل، ثم مرحلة التقويم والمتابعة. إن الإعداد للطرائق المختلفة يخلق صعوبات للمدرس، فطبيعة الإعداد تختلف طبقا لاختلاف الطريقة المستخدمة والوقت المستخدمة فيه. فالإعداد للطريقة التقليدية إعداد مسبق للموقف التعليمى وقد يشتمل هذا على اختيار المستخلصات من الكتب المقررة، واختيار الصور أو الأفلام أو أية وسائل معينة أخرى. كما يتضمن الإعداد هنا أيضا القرارات التى يتخذها المدرس لما سوف يقوم هو والتلاميذ بعمله بالفعل. مثل المناقشة، والقراءة، والكتابة، والتساؤلات والإجابات... إلخ.

قد يحدث الإعداد لطريقة الاستكشاف مقدما أيضا، ومن المحتمل أن يشمل هذا الإعداد التأكد من وجود المواد التعليمية مثل الكتب والمراجع والأفلام والشرائط

والصور وكل الوسائل اللازمة والتى تتيح للمتعلم اكتشاف المفاهيم المرغوبة. إن مناقشة التلاميذ حول ما يجب أن يقوموا به لا يجب أن تحدث إلا بطريقة عامة جدا لا تتعرض للتفصيلات. إن مهمة المدرس هنا هى أن ينظم المواقف التعليمية بطريقة تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية.

إن المدرس هنا يستخدم ذاته ويوظف كفاءته ويستخدم مهارته لمساعدة التلاميذ على تحقيق أهدافهم. والعبرة هنا ليست بكمية التدريس أو حجم المادة التعليمية أو الجهد الذى بذله المدرس فى عملية التدريس بقدر ما هو نتاج التدريس وأثره فى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة. وهنا يجب أن نوضح أن المدرس لا يسبب التعلم بقدر ما يعمل على تسهيل تحقيقه أو مساعدة التلاميذ على تحقيقه، أى أن التلميذ لابد أن ينشط من جانبه وتكون لديه حاجة إلى ما يدرس ودافعية لما يتعلم وأن المدرس يقوم بعملية التوجيه والإرشاد، والتدريس بهذا المفهوم هو نشاط ملموس ملحوظ يمكن وصفه ويمكن تحليله كما يمكن قياسه من خلال قياس أثره أو نتائجه بملاحظة التغيرات السلوكية التى يمر بها التلاميذ، وبالتالى فإن التدريس يمكن ضبطه وتقديمه، ويمكن تزويد المدرسين، قبل وأثناء الخدمة، بالحقائق والمفاهيم والتعميمات والمهارات التى تسهل من مهمتهم وتزيد من فاعليتهم.

حفظ السجلات Record Keeping :

إن تصميم سجل خاص بكل تلميذ يصبح أكثر صعوبة فى المواقف التعليمية التى تتنوع فيها الطرائق المستخدمة، لأن التنوع يعنى وجود قدر عظيم من المرونة والاهتمام بالفرد فى الموقف التعليمى، ومع ذلك فإن الاهتمام بعمل سجل خاص بكل تلميذ أمر فى غاية الأهمية، إنه مهم لتقويم تقدم التلميذ نحو الأهداف، كما أنه مهم لتوفير الدلائل التى سوف تتخذ القرارات الخاصة بالمنهج فى المستقبل بناء عليها، وإذا كان تنوع الطرق وهجر الطريقة التقليدية إلى الطرق التى تركز على المناقشة المضبوطة والاكتشاف والابتكار يزيد من صعوبة عمل سجلات للتلاميذ، فإن لذلك ميزات أيضا، حيث إن المدرس هنا أكثر حرية فى ملاحظة الأفراد، وفى مكان أفضل لمعرفة التلميذ جيدا، وبالتالى تقويم مدى تقدمه نحو الأهداف بدقة.

التجميع Grouping :

١ - إن استخدام طرق متنوعة للتدريس من أجل تحقيق الأهداف المختلفة، قد يستلزم تجميع أو تصنيف التلاميذ فى مجموعات مختلفة. إن حجم المجموعة يتراوح ما بين اثنين من التلاميذ إلى كل تلاميذ الفصل. وقد يكون التجميع على أساس القدرات المتماثلة أو القدرات المختلفة.

٢ ـ والقاعدة هنا أن طريقة التدريس المتبعة هى التى سوف تستلزم نوعا معينا من التجميع، كما أن أسلوب التجميع قد يكون تحقيقا للأهداف المرغوبة.

٣ ـ وقد يكون طبقا للجنس، أو على أساس الصداقة، أو على أساس المهارات المتكاملة.

٤ ـ والتجميع عادة ما يتم على أساس أفقى، كأن يتم التجميع من فصل واحد، أو من تلاميذ سنة واحدة، ولكن قد يكون التجميع أيضا على أساس رأسى لخدمة بعض الأهداف التربوية، ففى كثير من المدارس الابتدائية يتم التجميع على هذا الأساس. أما التجميع الرأسى فى المدارس الثانوية فهو ليس كثيرا، وإن كان من مظاهره النوادى العلمية والجماعات والرحلات والمعسكرات.. إلخ. إن المجموعات يجب أن تظل قائمة حتى ينتهى الغرض منها، ولكن يجب أن تكون هناك مرونة بين المجموعات بحيث تسمح لبعض أعضائها بالانتقال المؤقت أو الدائم إلى مجموعات أخرى إذا اقتضى الأمر ذلك.

إن التنظيم الجيد الهادف أمر فى غاية الأهمية بالنسبة للمدرسة والفصل الدراسى، ولكن طبيعة التنظيم قد تختلف طبقا لنوعية الطريقة المستعملة. إن طريقة تنظيم الفصل الدراسى فى صورة صفوف هى طريقة غير مجدية فى كثير من الأحيان، حيث إن تلاميذ الصفوف الأولى هم الذين يشاركون فى معظم الأنشطة والمناقشات، أما تلاميذ الصفوف الخلفية فهم غالبا فى حالة ركود، حيث إنهم لا يسمعون حديث المدرس ولا حديث زملائهم، كما أنهم لا يرون إلا مؤخرة رءوس زملائهم، إذا حانت لهم فرصة الكلام اضطر الجميع للدوران نحو الخلف ليروا المتحدث. إن هذا النوع من النظام لا يساعد أبدا على التفاعل واشتراك كل التلاميذ فى الأنشطة التعليمية.

الوسائل التعليمية :

لقد سبق أن قلنا أن جميع التلاميذ لا يتعلمون جيدا من خلال طريقة واحدة للتدريس، وأننا يجب أن نتقدم نحو تخطيط منهج يمكن تعديله وتطويره ليناسب التلاميذ أفرادا وجماعات.

وعلى هذا فقد يكون من الحكمة عند تصميم برنامج أن يراعى وجود مجموعة من الحقائق والمفاهيم والتعميمات والمهارات كحد أدنى لجميع التلاميذ، ثم يراعى بعد ذلك بدائل بحيث تشبع الرغبات والحاجات المتنوعة لكل تلميذ أو مجموعة من

التلاميذ. إن الصعوبة تكمن فى تصميم ذلك المنهج الذى يحتوى على مواد وخبرات أساسية للجميع وأخرى متنوعة بحيث تلبى الحاجات المتنوعة طبقا لاختلاف الفروق الفردية بين التلاميذ. إن تصنيف التلاميذ فى مجموعات متجانسة أو مختلفة عند التدريس لهم قد يكون حلا لهذه المشكلة.

وقد تحل هذه المشكلة أيضا عن طريق التنوع فى الطرائق المستخدمة فى الموقف التعليمى الواحد، واستخدام أفكار جديدة ذات صلة بحياة التلاميذ ومشكلاتهم، وأيضا استخدام الوسائل المعينة على المنهج وتغيير السلوك فى الاتجاه المرغوب. وعلى هذا فالمنهج المطلوب هنا هو الذى تتوازن فيه الأنشطة التى تنمى الجوانب المعرفية والوجدانية والحركية فى التلميذ. ليس هناك مهرب من حقيقة أن عمل منهج مثل هذا وتطبيقه أمر فى غاية الصعوبة. فهو يتطلب مدرسا معدا إعدادا أكاديميا ومهنيا جيدا. ولكن يمكن القول بأن تزايد الموجود من الوسائل السمعية والبصرية - قد يساعد المدرسين فى مهمتهم. ولكن على المدرسين أن يكونوا مدربين أثناء إعدادهم على استخدام هذه الوسائل. هناك كثير من الوسائل التى أصبحت مستعملة بواسطة كثير من المدرسين مثل الكتب، والصور، والأفلام، والشرائح، والتسجيلات، والشرائط، والراديو، والتليفزيون.. إلخ. ولكن المشكلة ليست فى استعمال هذه الوسائل بواسطة معظم المدرسين ولكن فى طريقة استعمالها. إن التلاميذ أفرادا أو جماعات قد يستخدمون وسائل معينة لتحقيق أغراض معينة، كما أنهم قد يستخدمون بعض الوسائل بمهارة، فقد اعتادوا هذه الأيام على استخدام المعدات والمخترعات الحديثة فى المنزل، مثل التليفزيون وأجهزة التسجيل، وماكينات الغسيل الأتوماتيكية وماكينات الخياطة الأتوماتيكية.. إلخ.

إن استخدام الوسائل السمعية والبصرية فى التعليم ليس جديدا، فقد تم التوسع فى استخدامها تدريجيا منذ العشرينات من هذا القرن بحيث أصبح من الممكن لمدرس أن يستخدم العديد من هذه الوسائل لتعريف تلاميذه سمعيا وبصريا بأجزاء من العالم. إن عالم اليوم هو عالم الصور، عالم الأقمار الصناعية، والسينما والتليفزيون. ولا ريب أن إنشاء جسر بين عالم المعانى والأفكار النظرية وعالم المدركات الحسية من الأمور الأساسية فى التعليم. كما أن سد هذه الفجوة من أهم الأمور التى يجب أن يقوم بها المنهج. على أن إدخال الوسائل المعينة فى عملية التدريس ليس بالأمر اليسير، فهو يتطلب مراعاة الدقة فى اختيار المادة العلمية والأجهزة المناسبة لها والطريقة الصحيحة لاستخدام هذه الأجهزة. ولا يستطيع المدرس بمفرده أن يقوم بكل هذه المسئوليات، فهذا يقتضى تعاون الخبرات فى عملية

تخطيط المنهج. كما أنه يقتضى تعاون أعضاء هيئة التدريس فى عملية تنفيذ المنهج وتوزيع العمل بينهم، كما يقتضى أيضا تعيين فنى أو فنيين للإشراف على الأجهزة وإعدادها للاستخدام. كما أنهم يجب أن يكونوا معدين للعمل كمستشارين للمدرسين.

إن المدرسة لا تستطيع السيطرة الشاملة على الوسائل المعينة فى التدريس داخل نطاق جدرانها. ذلك أن المشكلة تكمن فى كيفية الإفادة فى الحياة المدرسية بالتجارب التى اكتسبها التلاميذ فى وقت فراغهم، كمشاهدين للتليفزيون وكمستمعين للراديو وكمستخدمين لأدوات أوتوماتيكية كثيرة فى منازلهم، كما تكمن أيضا فى الطريقة التى يمكن بها للمدرسة أن تتحكم فى اختيار ما يشاهده ويستمع إليه ويستخدمه التلاميذ الصغار فى وقت فراغهم. وعلى هذا فانتقاء بعض البرامج، وتوجيه التلاميذ إليها، ومناقشتهم فى مضمونها وما تعالجه من مشكلات، وما قدمته من حلول، كل هذا يقع فى دائرة مسئوليات المدرسين كل فى مجال تخصصه.

وعلى هذا فليس من نافلة القول أن الإذاعة المرئية والمسموعة ذات فائدة محققة فى تعليم التلاميذ، يضاف إلى ذلك أن استخدام التليفزيون ذى الدائرة المغلقة يجمع بين المزايا الناجمة عن قيام المدرسة بإرسال البرامج وإفادة عدد كبير من التلاميذ منه.

على أننا لا يجب أن نعلق كثيرا من الآمال على هذا، حيث إن طبيعة المادة التعليمية، وطريقة التدريس المتبعة سوف تحبذان نوع الوسائل التى تتوافر فيها الشروط الأساسية لعملية التعليم.

على أنه فى كل حال يجب مراعاة ما يأتى :

١ ـ سوف تظل الكتب المدرسية والمراجع، والمواد المكتوبة عموما مصدرا لا غنى عنه للدراسة الفردية، والتعلم الجماعى المقصود.

٢ ـ يمكن أن تقدم وسائل الاتصال العامة كالراديو والتليفزيون كثيرا من المهام المتصلة بالعرض الموضوعى للمادة العلمية والخبرات التعليمية.

٣ ـ يقوم المدرس أو المدرسون أثناء حوارهم وعملهم الخلاق المشترك مع التلاميذ بدور هام فى مراجعة معلومات تلاميذهم وتصحيحها. وفى إرشادهم وتوجيههم إلى البرامج والمصادر التى يمكن الاستفادة منها فى تنمية قدراتهم واستعداداتهم.

ونتناول فيما يلى أهم الطرائق والأساليب التى ينبغى أن تتبع فى مواقف التعلم المختلفة، ومن أهمها : طريقة القدوة، وطريقة المحاضرة، وطريقة المناقشة، وطريقة حل المشكلات، وطريقة الملاحظة والتجربة.. إلخ.

طريقة القدوة :

القدوة هى أفضل وسائل التربية على الإطلاق، وأقربها إلى النجاح. فمن السهل تخيل منهج أو تأليف كتاب فى التربية. لكن هذا المنهج يظل حبرا على ورق ما لم يتحول إلى حقيقة تتحرك فى واقع الأرض. وإلى بشر يترجم بسلوكه وتصرفاته ومشاعره وأفكاره مبادئ هذا المنهج ومعانيه(١). لذلك فعندما أراد الله لمنهجه أن يسود الأرض، ملأ به قلب الإنسان وعقله كى يحوله إلى حقيقة فى واقع الأرض. فكان أن بعث محمدا ﷺ ليكون قدوة للناس فى تطبيق هذا المنهج : ﴿لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ .. ﴿٢١﴾﴾ [الأحزاب: ٢١] ﴿يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ إِنَّا أَرْسَلْنَاكَ شَاهِدًا وَمُبَشِّرًا وَنَذِيرًا ﴿٤٥﴾ وَدَاعِيًا إِلَى اللَّهِ بِإِذْنِهِ وَسِرَاجًا مُّنِيرًا ﴿٤٦﴾﴾ [الأحزاب: ٤٥، ٤٦].

وهكذا، أرسل محمد ﷺ ليكون قدوة للناس فى تطبيق منهج الله فى واقع الأرض. فكان عليه الصلاة والسلام هاديا ومربيا بسلوكه الشخصى، وليس فقط بالكلام الذى ينطق به قرآنا أو حديثا، وعن طريق القدوة،. بالإضافة إلى القرآن والسنة، أنشأ محمد ﷺ الأمة التى قال الله فيها : ﴿كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ .. ﴿١١٠﴾﴾ [آل عمران: ١١٠].

وهكذا، يرى الإسلام أن القدوة هى أعظم طرق التربية، ويقيم منهجه التربوى على هذا الأساس، فلابد للطفل من قدوة فى والديه ومدرسته كى يتشرب المبادئ الإسلامية ويسير على نهجها، ولابد للكبار من قدوة فى مجتمعهم تطبعهم بطابع الإسلام وتقاليده النظيفة، ولابد للمجتمع من قدوة فى قيادته بحيث يتطلع إليها ويسير على منوالها. ولابد أن تكون قدوة الجميع هى شخصية الرسول التى تتمثل فيها كل مبادئ الإسلام وقيمه وتعاليمه.

إن القدوة إذا كانت حسنة فإن الأمل يكون كبيرا فى إصلاح الطفل، وإذا كانت القدوة سيئة فإن الاحتمال الأرجح هو فساد الطفل، وقدرة الطفل على المحاكاة الواعية وغير الواعية كبيرة جدا، فهو يلتقط بوعى وبغير وعى كل ما يراه حوله أو يسمعه، فالطفل الذى يرى أباه أو أمه تكذب لا يمكن أن يتعلم الصدق، والطفل الذى يرى أمه تغش أباه أو أخاه أو تغشه هو نفسه لا يمكن أن يتعلم الأمانة. والبنت التى

ترى أمها مستهترة لا يمكن أن تتعلم الفضيلة ، والطفل الذى يقسو عليه أبواه لا يمكن أن يتعلم الرحمة.

وحين توجد القدوة الحسنة متمثلة فى الأب المسلم، والأم ذات الدين، والمعلم الفاضل، فإن كثيرا من الجهد المطلوب لتنشئة الطفل على الإسلام يكون ميسورا وقريب الثمرة فى ذات الوقت؛ لأن الطفل سيتشرب القيم الإسلامية من الجو المحيط به بطريقة تلقائية. وليس معنى هذا أن الطفل لن يحتاج إلى جهد على الإطلاق فى عملية التربية، أو أنها ستتم تلقائيا عن طريق القدوة وحدها، ولكن الذى يمكن قوله هنا، إن القدوة الطيبة هى دائما قيمة موجبة، يحدث بإزائها قدر مساو من الجهد الذى يجب بذله.

هذه هى الطريقة التى ربى بها الرسول ﷺ أمة الإسلام الأولى ومن سار على نهجها من التابعين. وقد يكون من المناسب فى هذا الصدد أن نذكر ما كتبه عمرو بن عتبة بن أبى سفيان إلى مؤدب ولده، يقول له : «ليكن أول ما تبدأ له من إصلاح بنى إصلاح نفسك، فإن أعينهم معقودة بعينيك، فالحسن عندهم ما استحسنت، والقبيح عندهم ما استقبحت، علمهم كتاب الله، ولا تكرههم عليه فيملوه، ولا تتركهم منه فيهجروه، ثم روّهم من الشعر أعفه، ومن الحديث أشرفه. ولا تخرجهم من علم إلى علم حتى يحكموه، فإن ازدحام الكلام فى السمع مضلة للفهم. وروهم سير الحكماء، وأخلاق الأدباء، وجنبهم محادثة النساء، وتهددهم بى، وأدبهم دونى. وكن لهم كالطبيب الذى لا يعجل الدواء حتى يعرف الداء، وإياك أن تتكل على عذر منى لك، فقد اتكلت على كفاية منك»(٢).

طريقة المحاضرة :

إن عملية التدريس هى نظام يتكون من مجموعة الخبرات والأنشطة التى يقوم بها المدرس من أجل مساعدة التلميذ على تحقيق أهداف معينة. إن هذا يعنى أن عملية التدريس وسيلة لتعديل السلوك. ويستند هذا التصور إلى مجموعة من الأسس، وهى أن عملية التدريس تتألف من مدرس وتلميذ ومادة تعليمية، وأنها سلوك اجتماعى يمكن ملاحظته وقياسه، وبالتالى يمكن تعديله. وأنها عملية إنسانية يتم التفاعل فيها بين المدرس والتلميذ، كما أنها عملية تساؤل وسيلتها الرئيسية اللغة. فالمحاضر يختار ألفاظا وجملا وتراكيب بقصد مساعدة طلابه على استحضار المعانى التى يريد توصيلها إليهم.

إن المحاضرة طريقة من طرق التدريس التقليدية. وهى لذلك طريقة قديمة يستخدمها المدرس فى كل المستويات التعليمية منذ أمد بعيد. وقد ازدادت أهمية

المحاضرة بسبب الانفجار السكانى والتوسع الهائل فى التعليم وبالتالى زيادة أعداد الطلاب وازدحام الفصول الدراسية ونقص المدرسين وأعضاء هيئات التدريس على جميع المستويات التعليمية.

وتعتمد طريقة المحاضرة، فى شكلها التقليدى على مجموعة من المسلمات منها: أن التلميذ كالإناء الفارغ وأن المدرس خازن للمعرفة، وأن عملية التعليم هى عملية ملء هذا الإناء وحشوه بالمعارف.. فالافتراض هنا هو أن التلميذ مستقبل سلبى، وأنه ولد كالصفحة البيضاء، وأن مهمة التدريس هى إعداد التلميذ للحياة عن طريق إمداده بالخبرات التى تساعده فى مستقبله. فالافتراض هنا هو أن المدرس مرسل وأن التمليذ مستقبل، وأن المدرس يحرص على توصيل رسالته إلى المستقبل، وأن المحاضرة وسيلة هامة لذلك.

إن هذا الافتراض ليس صحيحا بالطبع؛ لأن التلميذ ليس إناءً فارغا، وليس صفحة بيضاء، وإنما هو إنسان لديه خبرات سابقة. وهو ليس سلبيا لأنه عندما يستمع للمحاضر فإنه يقوم بترجمة الرموز التى يستمع إليها ويعطيها معانى معينة ثم يفهم الكلام ويحلله ويفسره وينتقده ويقومه. وعلى ذلك فالتلميذ ليس سلبيا بحال من الأحوال.

مزايا طريقة المحاضرة :

وبالرغم من عدم صدق معظم المسلمات التى تقوم عليها المحاضرة فإن لها مميزات كثيرة، ومن هذه المميزات ما يلى :

١ ـ أنها طريقة اقتصادية، حيث إن الانفجار السكانى وما أدى إليه من زيادة كثافة الفصول الدراسية والمدرجات الجامعية جعل طريقة المحاضرة هى الحل الوحيد فى هذا الموقف، حيث إنها تناسب الأعداد الكبيرة فى الوقت الذى يتعذر فيه عقد حلقات دراسية فى مجموعات صغيرة للمناقشة، وبالتالى تساعد على خفض التكاليف.

٢ ـ أنها طريقة تعتمد على الإعداد المسبق، وتحديد الأهداف، وإعداد المادة التعليمية وتنظيمها بطريقة مناسبة. كما أنها تعتبر طريقة مناسبة تعرض أكبر قدر من المواد والخبرات التعليمية.

٣ ـ أنها تجعل المحاضر يشعر بالامتياز والسيطرة وربما يدفعه هذا إلى محاولة تأكيد ذلك عن طريق تحسين مادته وتجويدها وتحسين طريقة عرضه لها. كما أنها تعطيه الحرية فى إعداد هذه المادة وتنظيمها بالشكل الذى يراه مناسبا.

٤ ـ إن المحاضرة الجيدة تسمح بالنقاش وتثير التساؤلات، وبذلك فالمحاضر الجيد هو الذى لا يتطرق إلى الجزئيات البسيطة والتفاصيل الدقيقة، وإنما يطرح قضايا تثير التساؤلات وتدفع إلى الدراسة والبحث.

٥ ـ وبما أن هذه الطريقة تعتمد على الإعداد المسبق، فإنها تتيح الفرصة للمتعلمين للانتقال من البسيط المعروف إلى المعقد غير المعروف، كما أن المحاضر يستطيع أن يقوم محاضرته ويقوم عرضه لها عن طريق طرحه لبعض التساؤلات وتلقى الإجابة عليها، وأيضا عن طريق تلقيه لبعض تساؤلات الطلاب واستخدام بعض التسجيلات الصوتية وغير ذلك.

عيوب طريقة المحاضرة :

وكما أن للمحاضرة مزايا فإن لها عيوبا نذكر منها ما يلى:

١ ـ أنها تفترض سلبية المتعلم وأنه مستقبل فقط، كما أنها لا تحترم الفروق الفردية بين الطلاب، وذلك لأنها تفترض أن الجميع يفهمون بنفس السرعة، وبالتالى فهى لا تأخذ فى الاعتبار الطلاب الضعاف كما لا تتحدى قدرات الأقوياء منهم.

٢ ـ ولأنها تفترض سلبية المتعلم وقصور دوره على تلقى المعرفة فقط، فإنها لا تشجع فى معظم الأحيان على المناقشة والتساؤل وتفاعل الطلاب مع المحاضر.

٣ ـ أنها لا تناسب بعض أنواع التعلم، كتعلم المهارات Psychomotore Skills كما أنها إذا كانت تناسب المستويات الدنيا فى التعلم المعرفى كالحفظ والتذكر فإنها لا تناسب المستويات العليا منه كالتحليل والتفسير والتقويم.

ومع ذلك يمكن تقليل عيوب طريقة المحاضرة وزيادة فاعليتها فى التدريس عن طريق بعض الإجراءات والوسائل، ومنها ما يأتى :

١ ـ أن تثير المحاضرة التساؤل، أن يفتح المحاضر باب المناقشة المضبوطة. كما يجب عليه أيضا أن يثير العديد من التساؤلات التى تدرب الطلاب على التفكير النقدى، والتفكير الابتكارى.

٢ ـ أن تقدم المادة التعليمية بطريقة مشوقة، وأن تحفزهم لمزيد من البحث والمعرفة، وتفتح أمامهم باب الاجتهاد، وتتحدى تفكيرهم وتعلمهم التفكير الابتكارى وليس الحفظ والاستذكار.

٣ - أن تكون معدة إعدادا جيدا من حيث تنظيم أفكارها وتتابع تلك الأفكار ومنطقيتها واستخلاص النتائج منها.

٤ - أن يستعين المحاضر بما شاء من الوسائل المعينة كالسبورة، والأمثلة التوضيحية، وأن تحدد المحاضرة المراجع والأنشطة التى يمكن للطالب الرجوع إليها لمزيد من الفهم والتعلم.

٥ - أن يوضح المحاضر الغرض من المحاضرة، والمشكلة الرئيسية التى تعالجها، ثم يعرض للأفكار والمعالجة، ثم ينتهى بالنتائج والعموميات.

٦ - ألا يكون المحاضر رتيبا فى أدائه، روتينيا فى إلقائه، فلا بأس من جذب اهتمام التلاميذ بالفكاهة الخفيفة والدعابة البسيطة والمزاح المطرب الذى يشرح صدور الطلاب ويجعلهم مقبلين عليه.

طريقة المناقشة:

إذا نظرنا إلى الموقف التعليمى، وجدنا أنه يقوم على أساس الاتصال اللغوى بالدرجة الأولى. وهذا الاتصال يمكن أن يتم فى صور ثلاث : الصورة الأولى : يقوم فيها المعلم بتوجيه الحديث إلى المتعلمين، والصورة الثانية يقوم المتعلمون بتوجيه الحديث إلى المعلمين، والصورة الثالثة : يتبادل فيها المعلمون والمتعلمون الحديث والاستماع إلى بعضهم البعض. وهذه هى المناقشة(٣).

وهذه الطريقة من أفضل الطرق وأقربها إلى روح منهج التربية الإسلامية، وقد اتبع الرسول الكريم ﷺ هذه الطريقة فى تبليغ رسالته بوحى من الله : ﴿ادْعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُم بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَن ضَلَّ عَن سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ ﴿١٢٥﴾﴾ [النحل: ١٢٥].

والمناقشة هى أن يشترك المدرس مع المتعلمين فى فهم وتحليل وتفسير وتقويم موضوع أو فكرة أو عمل أو مشكلة ما، وبيان مواطن الاختلاف والاتفاق فيما بينهم، من أجل الوصول إلى قرار. وعلى هذا فهى من أهم ألوان النشاط التعليمى للكبار والصغار على السواء. وإذا أضفنا إلى ذلك ما تقتضيه الحياة الحديثة من اهتمام بالمناقشة والإقناع، وجدنا أنها يجب أن تحظى بمكانة كبيرة فى المدرسة، فحياتنا بما فيها من تخطيط ومشاورات وانتخابات، ومجالس محلية، أو إقليمية، ونقابات، وما إلى ذلك، تقتضى أن يكون كل فرد قادرا على المناقشة كى يستطيع أن يؤدى واجبه كإنسان فى مجتمع كبير أو صغير على أساس من الحرية والعدالة الاجتماعية.

أنواع المناقشة :

تختلف المناقشة تبعا لاختلاف أهدافها، وعلى هذا فهى نوعان :

١ ـ المناقشة الحرة .

٢ ـ المناقشة الموجهة أو المضبوطة.

فالمناقشة الحرة تهدف إلى الحصول على الأفكار الجديدة والمبتكرة والمفاجئة التى تأتى نتيجة للعصف الذهنى Brainstorming فى قضية ما. وتستخدم هذه الطريقة داخل حجرات الدراسة مع الصغار والكبار على السواء. وهذا النوع من المناقشة فعال فى الوصول إلى التعميمات، والطرق المبتكرة لحل المشكلات.

وتمتاز هذه الطريقة بأنها طريقة الحركة الحرة للعقل ، والتى ينتج عنها الكثير من الأفكار والمقترحات حول موضوع أو مشكلة ما، وقد يكون منها العملى جدا، وقد يكون منها الخيالى بعيد الاحتمال أو الحدوث، فالهدف هنا هو الحصول على كثير من الأفكار دون تدخل من أحد للسيطرة على المناقشة أو توجيهها. ومن عيوب هذه الطريقة أنها تحتاج إلى وقت طويل نسبيا، وقد تأتى المناقشة إلى نهايتها دون الوصول إلى قرار.

وأما المناقشة الموجهة، فهى تهدف إلى الوصول إلى الأفكار والمعلومات أيضا عن طريق المتعلمين، ولكنها ـ بالمقابلة إلى المناقشة الحرة ـ تركز على موضوع معين، من أجل الوصول فيه إلى قرار. وطبقا لهذا النوع من المناقشة، فإن المدرس قد يجعل الجماعة كلها تشترك فى النقاش حيث الموضوع.

مزايا طريقة المناقشة :

وعلى كل حال فإن كثيرا من البحوث التربوية تميل إلى تفضيل طريقة المناقشة فى التدريس للأسباب التالية :

١ ـ أن طريقة المناقشة تسلم بإيجابية المتعلم وتفرده، وتؤمن بدوره فى العملية التعليمية، وقدرته على التعلم من خلال المناقشة والمشاركة، فالعملية التعليمية هى عملية اتصال تعتمد على المشاركة والتفاعل.

٢ ـ أن طريقة المناقشة تقتضى أن تكون علاقة المدرس بتلاميذه علاقة قائمة على الاحترام المتبادل، وإيمان المدرس بقدرة الدارسين على المشاركة الإيجابية، وبالطبع فإن المتعلم إذا أحس بذلك زاد نشاطه وزادت فاعليته.

٣ ـ أن طريق المناقشة أكثر جدوى فى تنمية القيم والاتجاهات العليا فى الجانب المعرفى من طريقة المحاضرة.

٤ - أن طريقة المناقشة تساعد أكثر على اكتساب مهارات الاتصال. وبخاصة مهارات الاستماع والكلام وإدارة الحوار، كما أنها تكسب الدارس أساليب وآداب النقاش القائمة على النظام واحترام الآراء. كما تتيح الفرصة للأفراد من ذوى الاستعدادات القيادية لتنمية هذه الاستعدادات وصقلها.

٥ - أن طريقة المناقشة تتيح للمتعلم الفرصة كى يتحدث فى موضوعات تهمه، ومشاكل تشغله، وبذلك فهو يشعر بقيمة التعلم وأهميته فى حياته فيزداد إقباله عليه وتفاعله مع الأنشطة التعليمية.

٦ - أن المناقشات فى الفصل الدراسى يمكن أن تساعد الطلاب بقوة فى تحليلهم لمشكلاتهم والتعامل معها واستخلاصهم للنتائج المترتبة على مناقشاتهم، كما أنها تساعدهم أيضا على اتخاذ القرارات نحو ما يجب عليهم عمله. هنا يلعب المعلم دور قائد المناقشة المساعد والمعدل لا المستبد المملى على المتعلمين ما يجب عليهم أن يقولوا أو لا يقولوا، أن يفعلوا أو لا يفعلوا.

٧ - أن طريقة المناقشة تجعل المعلم أكثر إدراكا لمدى انتباه الدارسين ومدى تقبلهم أو عدم تقبلهم لموضوع المناقشة، فيعمل على تعديله، أو العدول عنه، أو التعامل معه بكيفية أخرى. وقد يساعد المعلم المتعلمين على تقويم ما يرون آخذين فى الاعتبار موضوع المناقشة الأساسى.

وجملة القول : إنه كلما طال حديث المدرس واتجه إلى التأثير المباشر واستخدام السلطة فى المناقشة، توقفت عملية الاتصال والتفاعل، وأنه كلما اتفق الإطار المرجعى لكل من المدرس والدارس ساعد ذلك على نجاح عملية الاتصال، وإن الثقة المتبادلة بين المدرس والدارس تساعد على التفاعل وإثراء الخبرات التعليمية(٤).

طريقة حل المشكلات :

المشكلة هى : سؤال محير أو موقف مُربِك يجابه الشخص، بحيث لا يستطيع الإجابة عن السؤال، أو التصرف فى الموقف عن طريق ما لديه من معلومات أو مفهومات أو مهارات جاهزة. فالمشكلة توجد عندما يواجه الشخص بسؤال لم يواجهه من قبل، أو عندما يجابه بموقف غير عادى لم يتعود على مجابهته، وليست لديه معلومات أو مهارات أو طرق وأساليب جاهزة للرد عليه أو التصرف فيه بطريقة صحيحة. وعليه عندئذ أن يضع كل معلوماته ومهاراته ومفهوماته السابقة فى قالب

جديد لم يكن موجودا لديه من قبل، وعن طريق ذلك قد يستطيع الإجابة عن السؤال أو التصرف فى الموقف، وقد يتطلب الأمر اكتساب معارف ومفهومات ومهارات جديدة من أجل الوصول إلى الإجابة الصحيحة، أو التصرف السديد فى الموقف الجديد المُرْبِك(٥).

وعلى هذا فإن الشخص يكون مواجها بسؤال محير أو موقف مشكل، إذا توافرت الشروط التالية :

١ - أن يكون لدى الشخص هدف واضح يعيه ويرغب فى تحقيقه، وهذا يستلزم ضرورة أن يكون لدى الشخص دافع ورغبة للإجابة عن السؤال أو لحل الموقف، وإلا فليست هناك مشكلة.

٢ - أن توجد عوائق وعقبات فى طريقة تحقيق الهدف، وأن تكون أنماط السلوك والاستجابات الاعتيادية، وكذلك المعلومات والمهارات الجاهزة غير كافية لتخطى هذه العوائق والتخلص من العقبات.

٣ - أن يفكر الشخص فى الموقف أو فى السؤال بترو وتأن، وأن يستعين فى ذلك بإعادة تنظيم معارفه ومهاراته السابقة، أو بإضافة معارف ومهارات جديدة، حتى يصل إلى فهم أكثر دقة للسؤال أو الموقف.

٤ - أن يضع الشخص مجموعة من الحلول أو الفرضيات المناسبة للموقف أو المشكلة ثم يقوم باختبارها لمعرفة مدى مناسبتها للمشكلة.

وكل ما سبق يعنى أن موقفا ما قد يكون مشكلة لشخص ما بينما لا يكون كذلك لشخص آخر، وذلك حسب رد الفعل الشخصى تجاه الموقف، والذى يتوقف بالتالى على خبرات الشخص ومعارفه، ومهاراته، وعلى مكونات شخصيته.

طبيعة عملية حل المشكلات :

وعلى كل حال، فإن المشكلة تتطلب من المتعلم استرجاع المعلومات والمهارات والمفهومات التى تعلمها من قبل، واستخدام كل ذلك فى عمليات التحليل والتركيب والاستبصار، فالمتعلم يضع نفسه فى قالب جديد كى يواجه الموقف المشكل الجديد أيضا.

وتعتبر عملية حل المشكلات من أعقد النشاطات الإنسانية إن لم تكن أعقدها على الإطلاق، فهى عملية نشاط عقلى عال؛ لأنها تحتوى على عمليات عقلية كثيرة ومعقدة، مثل التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والاستبصار، والتجريد،

والتعميم، وغير ذلك من العمليات العقلية والمهارية والانفعالية المتداخلة. ولذلك فليس غريبا أن يكون التغير والتطور السريع والمتلاحق فى العلم والمعرفة وفى التطبيق التقنى فى العالم ما هو إلا نتيجة لمواجهة المشكلات وحلها.

ويسمى جون ديوى طريقة حل المشكلات - وهى الطريقة العملية المطبقة فى حل المشكلات الإنسانية الممتدة من المشكلات البسيطة للحياة اليومية، إلى المشكلات الاجتماعية المعقدة، إلى المشكلات العقلية المجردة - بأنها طريقة التفكير المنتج.

أهمية طريقة حل المشكلات :

١ - وتنبع أهمية طريقة المشكلات فى التعليم والتعلم من أنها سلسلة من العمليات العقلية والمهارية والوجدانية التى نتعلم من خلالها أفكارا ومهارات وقيما ومفهومات جديدة. فالمدرس الواعى يستخدم طريقة حل المشكلات لا لتطبيق وإيضاح مفهومات أو تعميمات سابقة فقط، ولكن أيضا لاكتشاف مفهومات وتعميمات جديدة.

٢ - طريقة حل المشكلات تزود المتعلم بالفرص المتنوعة لممارسة معلوماته ومهاراته ومفهوماته السابقة. فعن طريق حل المشكلات نتعلم كيف نحول أو نطور المفهومات والتعميمات السابقة ونستعملها فى مواقف أو مشكلات جديدة. فمما لا شك فيه أن انتقال أثر التعلم من خلال تطبيق ما تعلمه الفرد فى حل المشكلات أيسر وأعمق من انتقال أثر التعلم من خلال تعلم معلومات ومفاهيم وتعميمات منفصلة ومجردة.

٣ - كما أنها وسيلة لإثارة الفضول العقلى والمتعة، والرغبة لدى المتعلم فى البحث عن الحل، وخاصة إذا كانت المشكلة متصلة بميل أو حاجة لدى المتعلم، أو تثير رغبته فى التحدى.

٤ - تنمى الشعور بالثقة والإيجابية، وتجعل المتعلم يثق بقدراته ومهاراته، وتنمى لديه القدرة على المناقشة، والتفكير النقدى، وتنمى العلاقة القائمة على الاحترام والثقة بين المدرس والمتعلم.

٥ - هى طريقة تقوم أساسا على خطوات البحث والتفكير العلمى، ويربط جون ديوى بين طريقة التفكير التام وبين طريقة حل المشكلات على أساس أنها عملية تعتمد على التفكير التام، ويرى أن هناك خمسة أطوار لإتمام عملية حل المشكلات التى تعتمد على الطريقة العلمية وهى كما يلى :

(أ) تحديد المشكلة.

(ب) التعرف على الحالات والشروط والظروف المحيطة بالمشكلة، عن طريق تحديد العوامل المؤثرة فيها والمتأثرة بها، وجمع كل المعلومات المتصلة بها، مما يؤدى إلى فهم المشكلة وتحديدها بصورة أكثر دقة.

(ج) وضع فرضيات للحلول الممكنة لهذه المشكلة.

(د) دراسة كل فرضية من هذه الفرضيات على أساس القيمة المحتملة لكل منها، وعلى أساس التنبؤ بالنتائج المحتملة لكل حل.

(هـ) اختبار صحة كل فرضية أو حل، على أساس السؤال الآتى : ماذا يمكن أن يحدث لو فعلنا كذا أو كذا؟ ثم اختيار الفرضية التى تنتج الحل الأمثل وفقا للإجابة عن هذا السؤال(٦).

طريقة الملاحظة والتجربة :

المنهج الإسلامى يستوعب كل وسيلة كريمة من الوسائل المعينة على التعليم والتعلم، قديمة أو حديثة، ما دامت تسهل عملية التعليم، وتساعد على تنفيذ المنهج :

﴿ .. وَمَا جَعَلَ عَلَيْكُمْ فِي الدِّينِ مِنْ حَرَجٍ .. ﴿٧٨﴾ ﴾ [الحج: ٧٨]

ولا ريب أن إنشاء جسر بين عالم المعانى والأفكار النظرية وعالم المدركات الحسية من الأمور الأساسية فى عملية التعلم، منهج استخدام الوسائل قديم، استخدمه الحق ـ سبحانه ـ فى تعليم أبناء آدم. ويعرض لنا القرآن الكريم مشهدا من مشاهد استخدام الوسائل التعليمية فى تعليم ابنى آدم : قابيل وهابيل، فعندما قتل قابيل هابيل، أرسل الله له غرابا ليعلمه كيف يوارى سوأة أخيه : ﴿ فَطَوَّعَتْ لَهُ نَفْسُهُ قَتْلَ أَخِيهِ فَقَتَلَهُ فَأَصْبَحَ مِنَ الْخَاسِرِينَ ﴿٣٠﴾ فَبَعَثَ اللَّهُ غُرَابًا يَبْحَثُ فِي الْأَرْضِ لِيُرِيَهُ كَيْفَ يُوَارِي سَوْءَةَ أَخِيهِ قَالَ يَا وَيْلَتَىٰ أَعَجَزْتُ أَنْ أَكُونَ مِثْلَ هَٰذَا الْغُرَابِ فَأُوَارِيَ سَوْءَةَ أَخِي فَأَصْبَحَ مِنَ النَّادِمِينَ ﴿٣١﴾ ﴾ [المائدة: ٣٠، ٣١]

هذا الحادث وقع فى فترة الطفولة الإنسانية، حيث كان أول حادث قتل متعمد وكان الفاعل فيه لا يعرف طريقة دفن الموتى.

وفى هذه الحادثة خسر القاتل نفسه، فأوردها مورد الهلاك، وخسر أخاه؛ ففقد الناصر والرفيق، وخسر دنياه، فما تهنأ له حياة، وخسر آخرته، فباء بإثمه الأول، وإثمه الأخير.

والقصة تقدم نموذجا لطبيعة الشر والعدوان، ونموذجا كذلك من العدوان الصارخ الذى لا مبرر له، وتثير الشعور بالحاجة إلى شريعة نافذة بالقصاص العادل.

وفى القصة هنا تمثيل لسوأة الجريمة فى صورتها الحسية، صورة جثة فارقتها الحياة، وأصبحت لحما يسرى فيه العفن، فهى سوأة لا تطيقها النفوس(٧).

وشاءت حكمة الله أن تضع القاتل أمام عجزه، فرغم أنه قاتل جبار، إلا أنه عاجز عن أن يوارى سوأة أخيه، عاجز عن أن يكون كالغراب فى أمة الطير.

﴿ فَبَعَثَ اللَّهُ غُرَابًا يَبْحَثُ فِي الأَرْضِ لِيُرِيَهُ كَيْفَ يُوَارِي سَوْءَةَ أَخِيهِ قَالَ يَا وَيْلَتَىٰ أَعَجَزْتُ أَنْ أَكُونَ مِثْلَ هَذَا الْغُرَابِ فَأُوَارِيَ سَوْءَةَ أَخِي فَأَصْبَحَ مِنَ النَّادِمِينَ (٣١) ﴾ [المائدة: ٣١]

ومثال آخر فى إبراز المعانى، وإنشاء التصور الصحيح للمنهج الإسلامى فى ضمير المسلم عن طريق الحقائق الكونية التى تطالع الأنظار والمدارك كل يوم، نرى ذلك فى الحوار الذى دار بين إبراهيم ـ عليه السلام ـ وملك من ملوك أيامه يجادله فى الله : ﴿ أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِي حَاجَّ إِبْرَاهِيمَ فِي رَبِّهِ أَنْ آتَاهُ اللَّهُ الْمُلْكَ إِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّيَ الَّذِي يُحْيِي وَيُمِيتُ قَالَ أَنَا أُحْيِي وَأُمِيتُ قَالَ إِبْرَاهِيمُ فَإِنَّ اللَّهَ يَأْتِي بِالشَّمْسِ مِنَ الْمَشْرِقِ فَأْتِ بِهَا مِنَ الْمَغْرِبِ فَبُهِتَ الَّذِي كَفَرَ وَاللَّهُ لا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ (٢٥٨) ﴾ [البقرة: ٢٥٨]

فالآية ـ كما نرى ـ تمثل مشهدا لحوار إبراهيم ـ عليه السلام ـ وأحد الملوك، والمشهد يعرض على الرسول ﷺ وجماعة المسلمين من خلال التعبير القرآنى العجيب.

وهذا الملك الذى يجادل إبراهيم فى ربه، ليس منكرا لوجود الله أصلا، إنما هو منكر لوحدانيته ولتصريفه للكون وتدبيره لما يجرى فيه وحده، كما كان الحال لدى بعض الناس فى الجاهلية؛ يعترفون بوجود الله ولكنهم يجعلون له أندادا ينسبون إليها فاعلية وعملا فى حياتهم : ﴿ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّيَ الَّذِي يُحْيِي وَيُمِيتُ ﴾.

فالإحياء والإماتة ظاهرتان معروضتان لحس الإنسان وعقله فى كل يوم وكل لحظة. فرد الملك على إبراهيم قائلا : أنا سيد هؤلاء القوم، وأنا المتصرف فى شأنهم فأنا إذن الرب الذى يجب عليك أن تخضع له، وتسلم بحاكميته :

﴿ قَالَ أَنَا أُحْيِي وَأُمِيتُ ﴾.

وعندئذ عدل إبراهيم عن طريقة العرض المجرد للسنة الكونية والصفة الإلهية فى قوله : ﴿ رَبِّيَ الَّذِي يُحْيِي وَيُمِيتُ ﴾ .. إلى طريقة التحدى، حتى يعرف الملك أن

الرب ليس حاكم قوم ما، فى ركن من أركان الأرض، وإنما هو مصرف هذا الكون كله : قال إبراهيم : ﴿ فَإِنَّ اللَّهَ يَأْتِي بِالشَّمْسِ مِنَ الْمَشْرِقِ فَأْتِ بِهَا مِنَ الْمَغْرِبِ ﴾.. وهذه حقيقة كونية تطالع الأنظار والمدارك كل يوم دون تخلف أو تأخر، وهو تحد يخاطب الفطرة، ويتحدث بلسان الواقع الذى لا يقبل الجدل : ﴿ فَبُهِتَ الَّذِي كَفَرَ ﴾ .

والمثال القادم هو مشهد حى مرسوم بالكلمات، والمشهد تجسيد لمشاعر رجل مرَّ على قرية محطمة، فجال فى شعوره سؤال حائر : كيف تدب الحياة فى هذا الموات؟ ﴿ أَوْ كَالَّذِي مَرَّ عَلَىٰ قَرْيَةٍ وَهِيَ خَاوِيَةٌ عَلَىٰ عُرُوشِهَا قَالَ أَنَّىٰ يُحْيِي هَٰذِهِ اللَّهُ بَعْدَ مَوْتِهَا فَأَمَاتَهُ اللَّهُ مِائَةَ عَامٍ ثُمَّ بَعَثَهُ قَالَ كَمْ لَبِثْتَ قَالَ لَبِثْتُ يَوْمًا أَوْ بَعْضَ يَوْمٍ قَالَ بَل لَّبِثْتَ مِائَةَ عَامٍ فَانظُرْ إِلَىٰ طَعَامِكَ وَشَرَابِكَ لَمْ يَتَسَنَّهْ وَانظُرْ إِلَىٰ حِمَارِكَ وَلِنَجْعَلَكَ آيَةً لِّلنَّاسِ وَانظُرْ إِلَى الْعِظَامِ كَيْفَ نُنشِزُهَا ثُمَّ نَكْسُوهَا لَحْمًا فَلَمَّا تَبَيَّنَ لَهُ قَالَ أَعْلَمُ أَنَّ اللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ (٢٥٩) ﴾ [البقرة: ٢٥٩].

إن المشهد هنا ليرتسم للحس قويا واضحا موحيا. مشهد الموت والبلى والخواء.. يرتسم بالوصف ﴿ وَهِيَ خَاوِيَةٌ عَلَىٰ عُرُوشِهَا ﴾ محطمة على قواعدها، ويرتسم من خلال مشاعر الرجل الذى مر على القرية، هذه المشاعر المتجسمة فى تعبيره : ﴿ أَنَّىٰ يُحْيِي هَٰذِهِ اللَّهُ بَعْدَ مَوْتِهَا ﴾ كيف تدب الحياة فى هذا الموات؟

﴿ فَأَمَاتَهُ اللَّهُ مِائَةَ عَامٍ ثُمَّ بَعَثَهُ ﴾ .

لم يقل له كيف، إنما أراه فى عالم الواقع كيف. فالمشاعر قوية، وعنيفة لدرجة أنها لا يجب أن تعالج بالبرهان العقلى.. وإنما يكون العلاج بالتجربة الشخصية الذاتية المباشرة، التى يمتلئ بها الحس ويطمئن بها القلب، دون كلام!

﴿ قَالَ كَمْ لَبِثْتَ قَالَ لَبِثْتُ يَوْمًا أَوْ بَعْضَ يَوْمٍ ﴾ . ﴿ قَالَ بَل لَّبِثْتَ مِائَةَ عَامٍ ﴾ .

وتبعا لطبيعة التجربة، وكونها تجربة حسية واقعية، فلابد أن تكون هناك آثار محسوسة تصور مرور مائة عام، هذه الآثار لم تكن إلا في طعام الرجل ولا شرابه، فلم يكونا آسنين متعفنين : ﴿ فَانظُرْ إِلَىٰ طَعَامِكَ وَشَرَابِكَ لَمْ يَتَسَنَّهْ ﴾ .

﴿ وَانظُرْ إِلَىٰ حِمَارِكَ وَلِنَجْعَلَكَ آيَةً لِّلنَّاسِ وَانظُرْ إِلَى الْعِظَامِ كَيْفَ نُنشِزُهَا ثُمَّ نَكْسُوهَا لَحْمًا ﴾.

لقد تعرّت وتفسخت عظام الحمار، ثم كانت الخارقة هى ضم هذه العظام بعضها إلى بعض، وكسوتها باللحم وردها إلى الحياة، على مرأى من صاحبه الذى لم يمسسه البلى، ولم يصب طعامه ولا شرابه التعفن، ليكون هذا التباين فى المصائر، والجميع فى مكان واحد، معرضون لمؤثرات جوية وبيئية واحدة، آية أخرى على القدرة التى لا يعجزها شىء، والتى تتصرف مطلقة من كل قيد، وليدرك الرجل كيف يحيى هذه الله بعد موتها(٨)!

ثم تجىء تجربة إبراهيم مع ربه :

﴿ وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ أَرِنِي كَيْفَ تُحْيِي الْمَوْتَىٰ قَالَ أَوَلَمْ تُؤْمِن قَالَ بَلَىٰ وَلَٰكِن لِّيَطْمَئِنَّ قَلْبِي قَالَ فَخُذْ أَرْبَعَةً مِّنَ الطَّيْرِ فَصُرْهُنَّ إِلَيْكَ ثُمَّ اجْعَلْ عَلَىٰ كُلِّ جَبَلٍ مِّنْهُنَّ جُزْءًا ثُمَّ ادْعُهُنَّ يَأْتِينَكَ سَعْيًا وَاعْلَمْ أَنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ ﴿٢٦٠﴾ ﴾ [البقرة: ٢٦٠]

إن هذا السؤال من إبراهيم لا يتعلق بوجود الإيمان وثباته وكماله فى نفسه، وليس طلبا للبرهان أو تقوية الإيمان، بل هو تشوق إلى ملابسة سر الصنعة الإلهية: ﴿رَبِّ أَرِنِي كَيْفَ تُحْيِي الْمَوْتَىٰ﴾ إنه الشوق إلى رؤية السر الإلهى أثناء وقوعه العملى، لقد أراد إبراهيم أن يرى يد القدرة وهى تعمل «ليحصل على مذاق هذه الملابسة فيتروح بها، ويتنفس فى جوها، ويعيش معها»(٩). لم يكن السؤال إذن من أجل تأكيد الإيمان، فقد كان الله يعلم حقيقة الإيمان لدى عبده وخليله إبراهيم، ولقد استجاب الله لهذا الشوق والتطلع من قلب إبراهيم، ومنحه التجربة المباشرة، أو الخبرة المباشرة : ﴿ قَالَ فَخُذْ أَرْبَعَةً مِّنَ الطَّيْرِ فَصُرْهُنَّ إِلَيْكَ ثُمَّ اجْعَلْ عَلَىٰ كُلِّ جَبَلٍ مِّنْهُنَّ جُزْءًا ثُمَّ ادْعُهُنَّ يَأْتِينَكَ سَعْيًا وَاعْلَمْ أَنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ﴾.

لقد أمر الله إبراهيم أن يختار أربعة من الطير، فيقربهن منه وينظر إليهن ليتأكد من أشكالهن وصفاتهن ومميزاتهن بحيث لا يخطئ فى التعرف عليهن بعد ذلك، وأن يذبحهن ويمزق أجسادهن، ويفرق أجزاءهن على الجبال المحيطة، ثم يدعوهن، فتتجمع أجزاؤهن مرة أخرى، وترتد إليهن الحياة، ويعدن إليه ساعيات.. ففعل، وقد كان.

لقد رأى إبراهيم السر الإلهى يقع بين يديه، طيور فارقتها الحياة، وتفرقت أجزاؤها فى أماكن متباعدة، تدب فيها الحياة مرة أخرى، وتعود إليه سعيا، وهو سر نحن نرى آثاره بعد تمامه كل يوم، ولكننا لا ندرك طبيعته، ولا نعرف طريقته، إنه أمر الله(١٠).

إن الصور والمشاهد والتجارب المباشرة السابقة تؤكد لنا أن الوسائل قد استخدمت منذ زمن مسرف في القدم.. منذ طفولة الإنسانية.

التصوير الفنى :

القرآن كتاب الله الخالد إلى العالمين، وهو كتاب الله إلى الإنسانية جمعاء، ليهديها، ويرشدها، ويعلمها، فهو كتاب الله إلى الإنسان الفرد ليهديه ويعلمه ويزيح البلادة التى تزحف على عقله وقلبه من آن لآخر، لقد استخدم القرآن الوسيلة فى عملية الهداية والتعلم، وضرب المثل، وقص القصة، وصور الوقائع، واستخدم الصور المجسمة، واللوحات الناطقة، والمشاهد المعبرة، والمواقف الصاخبة، وعبر عن الحالات النفسية، والنماذج الإنسانية، وأخرج المعانى المجردة فى صور شاخصة متحركة، وعبر عن الفكرة الذهنية فى صورة مرسومة مصورة.. نعم، فعل كل هذا وفعله بالكلمة فقط!

وهنا يحدثنا المرحوم الأستاذ سيد قطب عن «التصوير الفنى فى القرآن» وسنقتبس منه بعض النماذج التى عرضها فى كتابه القيم «التصوير الفنى فى القرآن»(١١)

يقول : التصوير هو الأداة المفضلة فى أسلوب القرآن، فهو يعبر بالصورة المحسة المتخيلة عن المعنى الذهنى، والحالة النفسية، وعن الحادث المحسوس، والمشهد المنظور، وعن النموذج الإنسانى، والطبيعة البشرية، ثم يرتقى بالصور التى يرسمها فيمنحها الحياة الشاخصة، أو الحركة المتجددة، فإذا المعنى الذهنى هيئة أو حركة، وإذا الحالة النفسية لوحة أو مشهد، وإذا النموذج شاخص حى، وإذا الطبيعة البشرية مجسمة مرئية، فأما الحوادث والمشاهد، والقصص والمناظر، فيردها شاخصة حاضرة فيها الحياة وفيها الحركة، فإذا أضاف إليها الحوار فقد استوى لها كل عناصر التخيل. فما يكاد يبث العرض حتى يحيل المستمعين إلى نظارة، حتى ينقلهم نقلا إلى مسرح الحوادث الأول، الذى وقعت فيه أو ستقع، حيث تتوالى المناظر، تتجدد الحركات، وينسى المستمع أن هذا كلام يُتلى، ومثل يُضرب، ويتخيل أنه منظر يعرض، وحادث يقع، فهذه شخوص تروح على المسرح وتغدو، وهذه سمات الانفعال بشتى الوجدانات، المنبعثة من الموقف، المتساوقة مع الحوادث، وهذه كلمات تتحرك بها الألسنة، فتنم عن الأحاسيس المضمرة.

«إنها الحياة هنا، وليست حكاية الحياة، فإذا ما تذكرنا أن الأداة التى تصور المعنى الذهنى والحالة النفسية، وتشخص النموذج الإنسانى أو الحادث المروى، إنما

هى ألفاظ جامدة، لا ألوان تُصور، ولا شخوص تُعبر، أدركنا بعض أسرار الإعجاز فى هذا اللون من تعبير القرآن».

إن التصوير هو الأداة المفضلة، فى أسلوب القرآن، فليس هو حيلة أسلوب، ولا فلتة تقع حيثما اتفق، إنما هو مذهب مقرر، وخطة موحدة، وخصيصة شاملة.

«ويجب أن نتوسع فى معنى التصوير، حتى ندرك آفاق التصوير الفنى فى القرآن، فهو تصوير باللون، وتصوير بالحركة، وتصوير بالتخييل، كما أنه تصوير بالنغمة تقوم مقام اللون فى التمثيل، وكثيرا ما يشترك الوصف، والحوار، وجرس الكلمات، ونغم العبارات، وموسيقى السياق، فى إبراز صورة من الصور، تتملاها العين والأذن، والحس والخيال، والفكرة والوجدان».

«وهو تصوير حى، منتزع من عالم الأحياء، لا ألوان مجردة وخطوط جامدة، تصوير تقاس فيه الأبعاد والمسافات، بالمشاعر والوجدانات، فالمعانى ترسم وهى تتفاعل فى نفوس آدمية حية، أو فى مشاهد من الطبيعة تخلع عليها الحياة»(١٢).

والآن نختار بعض الأمثلة لتوضيح ما سبق :

إخراج المعانى الذهنية فى صورة حسية :

١ - يريد الله أن يبين أن قبول الذين كفروا عند الله، ودخولهم الجنة أمر مستحيل، هذا المعنى الذهنى المجرد يعرضه الله - سبحانه - فى أسلوب تصويرى أخاذ كما يلى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ كَذَّبُوا بِآيَاتِنَا وَاسْتَكْبَرُوا عَنْهَا لا تُفَتَّحُ لَهُمْ أَبْوَابُ السَّمَاءِ وَلا يَدْخُلُونَ الْجَنَّةَ حَتَّىٰ يَلِجَ الْجَمَلُ فِي سَمِّ الْخِيَاطِ وَكَذَلِكَ نَجْزِي الْمُجْرِمِينَ ﴿٤٠﴾﴾

[الأعراف: ٤٠]

ويدعك ترسم بخيالك صورة لتفتح أبواب السماء، وصورة أخرى لولوج الحبل الغليظ (الجمل) فى سم الخياط، ويدع للحس أن يتأثر عن طريق الخيال بالصورتين معا ليستقر فى النهاية استحالة قبول الكفار عند الله. واستحالة دخولهم الجنة، ويستقر هذا المعنى فى أعماق النفس، وقد ورد إليها - تصويرا - عن طريق العين والحس.

٢ - ويريد الله أن يبين للناس أن الصدقة التى تبذل رياء، والتى يتبعها المنُّ والأذى، لا تثمر شيئا ولا تبقى، فينقل إليهم هذا المعنى فى صورة حسية متخيلة على النحو التالى :

﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لا تُبْطِلُوا صَدَقَاتِكُم بِالْمَنِّ وَالأَذَىٰ كَالَّذِي يُنفِقُ مَالَهُ رِئَاءَ النَّاسِ وَلا يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الآخِرِ فَمَثَلُهُ كَمَثَلِ صَفْوَانٍ عَلَيْهِ تُرَابٌ فَأَصَابَهُ وَابِلٌ فَتَرَكَهُ صَلْدًا لاَّ يَقْدِرُونَ عَلَىٰ شَيْءٍ مِّمَّا كَسَبُوا وَاللَّهُ لا يَهْدِي الْقَوْمَ الْكَافِرِينَ ﴿٢٦٤﴾ ﴾ [البقرة: ٢٦٤]

فالمن والأذى يمحق الصدقة، ولا يبقى لها أثرا تماما كهيئة الحجر الصلب المستوى الذى غطته طبقة من التراب فظن فيه الخصب والنماء، فإذا وابل من المطر يصيبه فيتركه صلدا. ثم يمضى القرآن فى التصوير لإبراز المعنى المقابل لمعنى الرياء ومعنى الذهاب بالصدقة التى يتبعها المن والأذى : ﴿ وَمَثَلُ الَّذِينَ يُنفِقُونَ أَمْوَالَهُمُ ابْتِغَاءَ مَرْضَاتِ اللَّهِ وَتَثْبِيتًا مِّنْ أَنفُسِهِمْ كَمَثَلِ جَنَّةٍ بِرَبْوَةٍ أَصَابَهَا وَابِلٌ فَآتَتْ أُكُلَهَا ضِعْفَيْنِ فَإِن لَّمْ يُصِبْهَا وَابِلٌ فَطَلٌّ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ ﴿٢٦٥﴾ ﴾ [البقرة: ٢٦٥]

هنا الوجه الثانى للصورة، فالصدقات التى تنفق ابتغاء مرضاة الله، هى فى هذه المرة كالجنة، والجنة فوق ربوة عالية، ورغم أن الوابل مشترك بين الحالتين، إلا أنه فى الحالة الأولى محا ومحق، وفى الحالة الثانية أَرْبَى وأخصب، وفى الحالة الأولى يصيب الصفوان فيكشف عن وجه كالح كالأذى، وفى الحالة الثانية يصيب الجنة، فيمتزج بتربتها الخصبة فيخرج الثمار الوفيرة، وهى يكفيها الندى القليل ليبعث فيها الحياة(١٣).

٣ ـ ومن يشرك بالله لا منبت له ولا جذور، ولا أمن له ولا استقرار، يصور القرآن هذا المعنى بصورة سريعة الخطوات، عنيفة الحركات :

﴿ حُنَفَاءَ لِلَّهِ غَيْرَ مُشْرِكِينَ بِهِ وَمَن يُشْرِكْ بِاللَّهِ فَكَأَنَّمَا خَرَّ مِنَ السَّمَاءِ فَتَخْطَفُهُ الطَّيْرُ أَوْ تَهْوِي بِهِ الرِّيحُ فِي مَكَانٍ سَحِيقٍ ﴿٣١﴾ ﴾ [الحج: ٣١].

هكذا فى لحظة، يخر من السماء من حيث لا يدرى أحد، فلا يستقر على الأرض، بل تتخطفه الطير أو تهوى به الريح فى مكان سحيق، حيث لا يدرى أحد كذلك.

٤ ـ ويصور الحالة النفسية للإنسان المتزعزع العقيدة، الذى لا يستقر على يقين ولا يحتمل ما يصادفه من الشدائد بقلب راسخ، ولا يبتعد بعقيدته عن ميزان الربح والخسارة. يرسم القرآن لهذه الحالة النفسية صورة تهتز وتترنح وتوشك على الانهيار : ﴿ وَمِنَ النَّاسِ مَن يَعْبُدُ اللَّهَ عَلَىٰ حَرْفٍ فَإِنْ أَصَابَهُ خَيْرٌ اطْمَأَنَّ بِهِ وَإِنْ أَصَابَتْهُ فِتْنَةٌ انقَلَبَ عَلَىٰ وَجْهِهِ خَسِرَ الدُّنْيَا وَالآخِرَةَ ذَلِكَ هُوَ الْخُسْرَانُ الْمُبِينُ ﴿١١﴾ ﴾ [الحج: ١١]

التخييل الحسى والتجسيم :

وهكذا نرى أن قليلا من صور القرآن الذى يعرض صامتا ساكنا ـ لغرض فنى يقتضى الصمت والسكون ـ أما أغلب الصور ففيها حركة مضمرة أو ظاهرة، حركة يرتفع فيها نبض الحياة، وتعلو بها حرارتها.. هذه الحركة .. حركة حية مما تنبض به الحياة الظاهرة للعيان أو الحركة المضمرة فى الوجدان، هذه الحركة هى التى تسمى «التخييل الحسى» وهى التى يسير عليها التصوير فى القرآن لبث الحياة فى شتى الصور مع اختلاف الشيات والألوان.

«وظاهرة أخرى تتضح فى تصوير القرآن الكريم وهى (التجسيم) : تجسيم المعنويات المجردة، وإبرازها أجساما أو محسوسات على العموم»(١٤).

١ ـ ومن التخييل ما يمكن تسميته «التشخيص»، ويتمثل فى خلع الحياة على المواد الجامدة، والظواهر الطبيعية، والانفعالات الوجدانية.

ومن المناظر الطبيعية المتحركة فى الجو، فى خطوات، تمثل كل منها مشهدا :
﴿اللَّهُ الَّذِى يُرْسِلُ الرِّيَاحَ فَتُثِيرُ سَحَابًا فَيَبْسُطُهُ فِي السَّمَاءِ كَيْفَ يَشَاءُ وَيَجْعَلُهُ كِسَفًا فَتَرَى الْوَدْقَ يَخْرُجُ مِنْ خِلالِهِ فَإِذَا أَصَابَ بِهِ مَن يَشَاءُ مِنْ عِبَادِهِ إِذَا هُمْ يَسْتَبْشِرُونَ ﴿٤٨﴾ وَإِن كَانُوا مِن قَبْلِ أَن يُنَزَّلَ عَلَيْهِم مِّن قَبْلِهِ لَمُبْلِسِينَ ﴿٤٩﴾ فَانظُرْ إِلَىٰ آثَارِ رَحْمَتِ اللَّهِ كَيْفَ يُحْيِي الأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا إِنَّ ذَلِكَ لَمُحْيِي الْمَوْتَىٰ وَهُوَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ ﴿٥٠﴾﴾
[الروم: ٤٨ – ٥٠]

هكذا مشهد بعد مشهد : إرسال الرياح، إثارة السحاب، بسطه فى السماء، جعله متراكما، خروج المطر من خلاله، نزول المطر، استبشار من يصيبهم بعد أن كانوا يائسين، إحياء الأرض بعد موتها.

وهذه هى الشمس والقمر والليل والنهار فى سباق دائم لا يفتر ولا يتوقف :
﴿لا الشَّمْسُ يَنبَغِي لَهَا أَن تُدْرِكَ الْقَمَرَ وَلا اللَّيْلُ سَابِقُ النَّهَارِ وَكُلٌّ فِي فَلَكٍ يَسْبَحُونَ ﴿٤٠﴾﴾ [يس: ٤٠]

وهذه هى الأرض «هامدة» مرة، و«خاشعة» مرة، ينزل عليها الماء فتهتز وتحيا :
﴿وَتَرَى الأَرْضَ هَامِدَةً فَإِذَا أَنزَلْنَا عَلَيْهَا الْمَاءَ اهْتَزَّتْ وَرَبَتْ وَأَنبَتَتْ مِن كُلِّ زَوْجٍ بَهِيجٍ ﴿٥﴾﴾ [الحج: ٥]

﴿ وَمِنْ آيَاتِهِ أَنَّكَ تَرَى الْأَرْضَ خَاشِعَةً فَإِذَا أَنزَلْنَا عَلَيْهَا الْمَاءَ اهْتَزَّتْ وَرَبَتْ ﴿٣٩﴾ ﴾ [فصلت: ٣٩]

وهكذا تستحيل الأرض الجامدة، كائنا حيا بلمسة واحدة فى لقطة واحدة.

٢ ـ أما التجسيم فهو لون من ألوان التصوير الفنى فى القرآن، ومنه كل التشبيهات التى جيء بها لإحالة المعانى والحالات صورا وهيئات، ومن هذا النوع : ﴿ أَلَمْ تَرَ كَيْفَ ضَرَبَ اللَّهُ مَثَلاً كَلِمَةً طَيِّبَةً كَشَجَرَةٍ طَيِّبَةٍ أَصْلُهَا ثَابِتٌ وَفَرْعُهَا فِي السَّمَاءِ ﴿٢٤﴾ تُؤْتِي أُكُلَهَا كُلَّ حِينٍ بِإِذْنِ رَبِّهَا وَيَضْرِبُ اللَّهُ الْأَمْثَالَ لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ ﴿٢٥﴾ وَمَثَلُ كَلِمَةٍ خَبِيثَةٍ كَشَجَرَةٍ خَبِيثَةٍ اجْتُثَّتْ مِن فَوْقِ الْأَرْضِ مَا لَهَا مِن قَرَارٍ ﴿٢٦﴾ ﴾

[إبراهيم: ٢٤ – ٢٦]

تفريد التعليم :

يختلف الناس فى الطرق التى يتعلمون بها. فمنهم من يتعلم أكثر وأسرع عن طريق مشاركته الخبرة مع الآخرين. ومنهم من يتعلم أفضل عن طريق الانفراد، وعلى كل حال فإن كل فرد يتعلم عن طريق تفسير الخبرات من وجهة نظره الخاصة، وفى ضوء خبراته الخاصة، فالتعلم ـ إذن ـ عملية فردية لا يمكن فرضها على الجماعة، فكل شخص له نمط تعليمى خاص به.

وقد أشار أبو حامد الغزالى فى القرن الخامس الهجرى إلى أن المربِّى كالطبيب. فالطبيب لو عالج جميع المرضى بعلاج واحد قتل أكثرهم. وكذلك المربى يجب أن يعامل كل تلميذ المعاملة التى تناسب سنه، ومستواه العقلى، وطاقاته ومقدرته. يقول الغزالى : «وكما أن الطبيب لو عالج جميع المرضى بعلاج واحد قتل أكثرهم، فكذلك الشيخ لو أشار على المريدين بنمط واحد من الرياضة أهلكهم، وأمات قلوبهم. بل ينبغى أن ينظر فى مرض المريد وفى حاله وسنه ومزاجه وما تحتمله بنيته من الرياضة، ويبنى على ذلك رياضته».

وقد سار التعليم فى مدارس الإسلام الشهيرة ـ كالأزهر فى مصر، والمدرسة النظامية فى بغداد وجامعة الزيتونة فى تونس وجامعة القرويين فى المغرب ـ على أساس التعليم الفردى. فالطالب كان يتمتع بقسط كبير من الحرية، يختار من المواد الدراسية ما يناسب ميوله الفطرية واستعداداته العقلية. ويختار المعلم الذى يتلقى العلم عنده، يستمع إليه ويناقشه، ويسأله فيما صعب عليه من الأمور. وهو حر غير مقيد بنظام معين، ولا بجدول أوقات للدروس، ولم يكن مطالبا بامتحانات خاصة للنقل من صف إلى آخر أو من فرقة إلى أخرى.

ولقد زاد التعليم الفردى خاصة بعد الحرب العالمية الثانية، واستحدثت له إستراتيجيات كثيرة كان من أهمها التعليم المبرمج والحقائب التعليمية والرزم التعليمية والوحدات والمديولات.. إلخ، ولكنها تقريبا تهدف إلى الاهتمام بالمتعلم الفرد وإعطائه دورا إيجابيا فى عملية التعلم وفق ما تستطيعه قدراته.

التدريس بالفريق Team Teaching :

تقوم فكرة التدريس بالفريق على أساس مبدأ ضرورة التعاون بين أعضاء هيئة التدريس بالمدرسة، وتنفيذ هذا المبدأ ليس بالأمر السهل، فالتزام كل مدرس بمبادئ الجماعة، بالرغم من أنه ضرورى، إلا أنه يتطلب قدرا من التضحية الشخصية.

إن التخلص - ولو وقتيا - من الروتين القائم على أساس مدرس لكل مادة إلى نسق منظم من المعرفة يستدعى استغلال كل الطاقات المادية والبشرية فى المدرسة والتنسيق بينها بشكل دقيق. لكن هذا لا ينتظر أن يتم بسهولة. فحتى فى المجتمعات التى تسود فيها الروح الجماعية، نجد كثيرا من المدرسين يحرصون على سريتهم، والبعض لا يرحب بالتدريس أمام المدرسين الآخرين. وآخرون يخافون أن يفقدوا استقلالهم وحريتهم، لكن هذا كله يذوب أمام النتيجة العظيمة التى تظهر فى ارتفاع مستوى فهم وتحصيل التلاميذ.

إن التدريس بالفريق يعنى اشتراك مدرسين أو مجموعة من المدرسين - تحت قيادة أحدهم - فى تدريس موضوع أو وحدة معينة. وقد يشتركون جميعا فى وقت واحد أو على فترات متعاقبة، وذلك بهدف ربط وتكامل الأنشطة والخبرات التعليمية وتذويب الحدود والفواصل الجامدة بين المواد التعليمية، والخبرات الإنسانية المتكاملة أصلا.

إن نجاح التعليم بالفريق يعتمد أساسا على اتفاق مجموعة من المدرسين على الأهداف المطلوب تحقيقها فى المتعلمين من خلال الموضوع أو الوحدة التى سيقومون بتدريسها. كما يعتمد على اتفاق الجماعة على لغة مناسبة للاستعمال وطرق مناسبة للمعالجة وتحقيق الأهداف. فقد يقسم الفصل الواحد إلى مجموعات، وقد يضم أكثر من جماعة معا لمشاهدة برنامج، أو الاستماع إلى محاضرة أو ندوة لبعض الزائرين. وقد يتفق عدد من المدرسين على تدريس وحدة معينة أو موضوع معين لكل طلاب المدرسة على جميع مستوياتهم، أو على قصر نشاطهم على صف بعينه.. إلى آخره.

وعلى كل حال فإن هناك بعض المبادئ الموجهة للتدريس بالفريق لعل من أهمها ما يأتى :

١ ـ أن يخطط التعليم بالفريق على أساس التعاون والتكامل، ووجود قدر كبير من الوئام وتبادل المسئوليات.

٢ ـ أن يكون حجم الجماعة ونوعها مناسبين لأهداف العمل. فقد تقتضى الأهداف أن تكون الجماعة صغيرة أو كبيرة، وقد تقتضى أن تكون الجماعة مختلفة القدرات أو متجانسة القدرات.

٣ ـ أن يكون الوقت المحدد مناسبا لكمية ونوعية العمل ولتحقيق الأهداف.

٤ ـ أن تكون البيئة التعليمية مناسبة للأنشطة التى تقوم بها الجماعة، فليست حجرة الدراسة مناسبة لكل الأنشطة؛ فقد يقتضى الأمر خروج الطلاب إلى المعامل أو المكتبات أو الورش أو المختبرات أو المصانع أو المزارع.. إلى آخره.

٥ ـ أن تكون المسئوليات الملقاة على عاتق كل مدرس مناسبة لمؤهلاته وقدراته، فكل مدرس يأخذ الدور الذى يستطيع القيام به على أكمل وجه.

٦ ـ أن يكون مستوى ونمط التعليم مناسبا لكل متعلم فى الجماعة.

التدريس المصغر Microteaching:

سمى بالتعليم «المصغر» لأنه عبارة عن موقف تعليمى عادى، لكنه يتناول فكرة واحدة، أو جزئية أو مهارة يتم تعليمها والتدريب عليها حتى يحدث التعلم. فالتعليم المصغر إذن عبارة عن صورة مصغرة للدرس التقليدى العادى، وكل ما هناك أن الوقت أقصر، وعدد التلاميذ أقل، والمعلومة أو المهارة أو المفهوم الذى يتم التدريب عليه بسيط.

والجدير بالملاحظة هنا أن التعليم المصغر عبارة عن موقف تعليمى جزئى داخل إطار كلى. فالموقف التعليمى الكبير قد يتناول كثيرا من المعارف والمهارات والمفهومات والتعميمات التى قد لا يتيسر تعلمها والتدريب عليها فى موقف واحد. وعلى هذا فالتعليم المصغر هو تدريب على هذه الجزئيات والمهارات فى عدة مواقف.

إن التعليم المصغر ـ شأنه شأن كل طرائق التدريب الأخرى ـ يتطلب تحديدا دقيقا وإجرائيا للأهداف المرغوب تحقيقها، ثم تحديد الجزئية أو المفهوم أو التعميم أو المهارة التى سيتم تناولها وتحقيق الأهداف من خلالها، وذلك عن طريق تخليصها من

الأمور الثانوية والفرعية المتعلقة بها. كما يتطلب إعداد الموقف التعليمى بحيث يناسب الأهداف المحددة سلفا، ويناسب طبيعة المادة التعليمية التى ستتم معالجتها وتدريب المتعلم عليها، وقد يقتضى الأمر انتقال المعلم والمتعلمين إلى المكتبة أو المختبر أو الورشة أو المصنع أو المزرعة.. إلى آخره.

ويستلزم الأمر فى التعليم المصغر وجود وسائل تعليمية وتقنية على مستوى عال من الكفاءة والدقة.

ويستند التعليم المصغر إلى نتائج كثير من الدراسات والبحوث التى أثبتت عدم قدرة طريقة التعليم التقليدى على تغطية كل المعارف والمهارات والمفهومات المتضمنة فى محتوى المنهج، وتناقص قدرة المتعلم على الفهم كلما طال الموقف التعليمى، وزيادة فاعلية التدريب الموزع عن التدريب المركز. كمايعتمد على مبدأ الاهتمام بالتغذية المرتجعة، ومساعدة المتعلم على تقويم ذاته، وتعديل المسار التعليمى كلما انحرف عن اتجاه الأهداف. ويمتاز التعليم المصغر بالمساعدة على توفير الوقت، والتركيز فى التعليم عن طريق تجنب المسائل الفرعية والثانوية. ففيه ـ إذن ـ اقتصاد فى الوقت والجهد والنفقات.

وبعد أن عرضنا لأكثر الطرائق والأساليب شيوعا فى التدريس، ولبعض الطرائق والأساليب المقترحة الأخرى التى نعتقد فى أهميتها وفائدتها، نود أن نؤكد أن فاعلية أية طريقة وتأثيرها يختلف باختلاف أنواع ومستويات الأهداف التى نسعى إلى تحقيقها. وباختلاف طبيعة المادة أو المحتوى الذى نتناوله، وبمدى كفاءة المعلم وحذقه فى استخدام الطريقة، وباختلاف نوعيات وأعداد التلاميذ، وبمدى توافر البيئة المدرسية المناسبة والتجهيزات المناسبة.

ولكل ما سبق، فنحن نعتقد أنه لا توجد طريقة مثلى تصلح فى كل المواقف ولتحقيق كل الأهداف، فطريقة المناقشة ـ مثلا ـ قد تصلح لبعض المواقف التى لا تنفع فيها طريقة المحاضرة، والتعليم المصغر قد يصلح فى مواقف لا يفيد فيها استخدام التعليم بالفريق، ولابد من اختيار الطريقة المناسبة لنوعية ومستويات الأهداف، ونوعيات ومستويات المتعلمين، ونوعية وطبيعة المادة التعليمية.. إلى آخره، ولو بشىء من المزج بين أكثر من طريقة حسب متطلبات الموقف التعليمى.

هوامش الفصل السابع

١ ـ انظر محمد قطب : مرجع سابق، ص ١٨٠ ـ ٢١٥.

٢ ـ الجاحظ : البيان والتبيين، تحقيق حسن السندوبى، ج٢، ط٤، المكتبة التجارية الكبرى، القاهرة، ١٩٥٦م، ص ٧٥.

٣ ـ على أحمد مدكور : طريقة المناقشة وأهميتها فى تعليم الكبار، مرجع سابق، ص ٤٦ ـ ٥٥.

٤ ـ المرجع السابق، ص ٤٨ ـ ٤٩.

٥ ـ انظر : عبد الله : طرق تدريس الرياضات، عمادة شئون المكتبات، جامعة الملك سعود، ١٤٠٩هـ ـ ١٩٨٩م، ص ١٢٩ ـ ١٦٠.

٦ ـ انظر : محمود أحمد شوق : الاتجاهات الحديثة فى تدريس الرياضيات، الرياض، دار المريخ للنشر، ١٤٠٩هـ ـ ١٩٨٩م، ص ٢٠١ ـ ٢١٩.

٧ ـ انظر : سيد قطب : فى ظلال القرآن، مرجع سابق، ج ٦، ص ٨٧٧.

٨ ـ المرجع السابق، جـ ٣، ص ٣٠.

٩ ـ المرجع السابق، ص ٣٠٢.

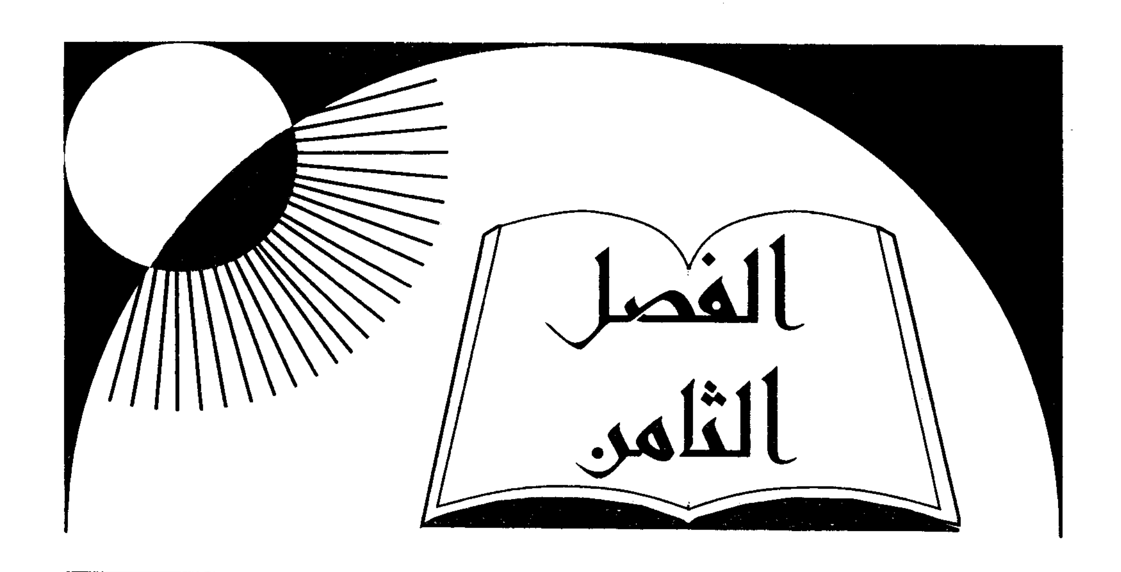
١٠ ـ المرجع السابق.

١١ ـ سيد قطب : التصوير الفنى فى القرآن، مرجع سابق، ص ٣٦ وما بعدها.

١٢ ـ المرجع السابق، ص ٣٦ ـ ٣٨.

١٣ ـ المرجع السابق، ص ٤٠

١٤ ـ المرجع السابق، ص ٧٢ ـ ٧٣.



طرائق وأساليب التقويم

- مفهوم التقويم
- أسس التقويم
- أنواع التقويم ومستوياته
- الاختبارات التحصيلية
- تفسير الدرجات



الفصل الثامن
طرائق وأساليب التقويم

مفهوم التقويم:

إن مهمة هذا الفصل هى استعراض مفهوم التقويم بمعناه العلمى الحديث، مع بيان أنواعه، وأهدافه، ومستوياته، ووسائله؛ فلقد تغير النظام المدرسى، وتغيرت العملية التعليمية، وكثرت أعداد التلاميذ. وحدثت انفجارات علمية، وتقنية ومعرفية. وأصبحت أولى ضرورات هذه الانفجارات فى العلم والمعرفة، هى التغيير والتطوير المستمرين. وأولى مراحل التطوير هى التقويم.

والتقويم هو «عملية تشخيص وعلاج لموقف التعلم أو أحد جوانبه أو للمنهج كله فى ضوء الأهداف التربوية المنشودة(١).

ويتضح لنا من هذا التعريف أن التقويم ليس نشاطًا بسيطًا، ولكنه عملية معقدة تحتوى على الكثير من الأنشطة وتسير فى عدة خطوات:

١- تحديد الأهداف العامة والخاصة التى هى محكات عملية التقويم.

٢- تحدى المواقف التى يمكننا أن نجمع منها المعلومات المتصلة بالأهداف.

٣- تحديد كمية ونوعية المعلومات التى نحتاج إليها.

٤- اختيار، ثم تصميم أساليب وأدوات التقويم المناسبة.

٥- جمع البيانات بواسطة الأدوات والأساليب المختارة ومن المواقف التى سبق تحديدها.

٦- تصنيف البيانات والمعلومات عن طريق تحليلها وتسجيلها فى صورة يمكن منها الاستدلال والاستنتاج. ويمكن الاستعانة فى هذه الخطوة بالأساليب الإحصائية والتوضيحية المختلفة.

٧- تفسير البيانات فى صورة تتضح بها المتغيرات والبدائل المتاحة تمهيداً للوصول منها إلى حكم أو قرار.

٨- إصدار للحكم أو القرار.

٩- متابعة تنفيذ الحكم أوالقرار حتى يمكن معرفة مدى جدوى المعلومات التقويمية فى تحسين العمل أو الموقف أو الظاهرة أو السلوك الذى نقومه. وتعرف هذه الخطوة باسم المتابعة؛ لأنها تؤكد على الطبيعة الدائرة لعملية التقويم التربوى(٢).

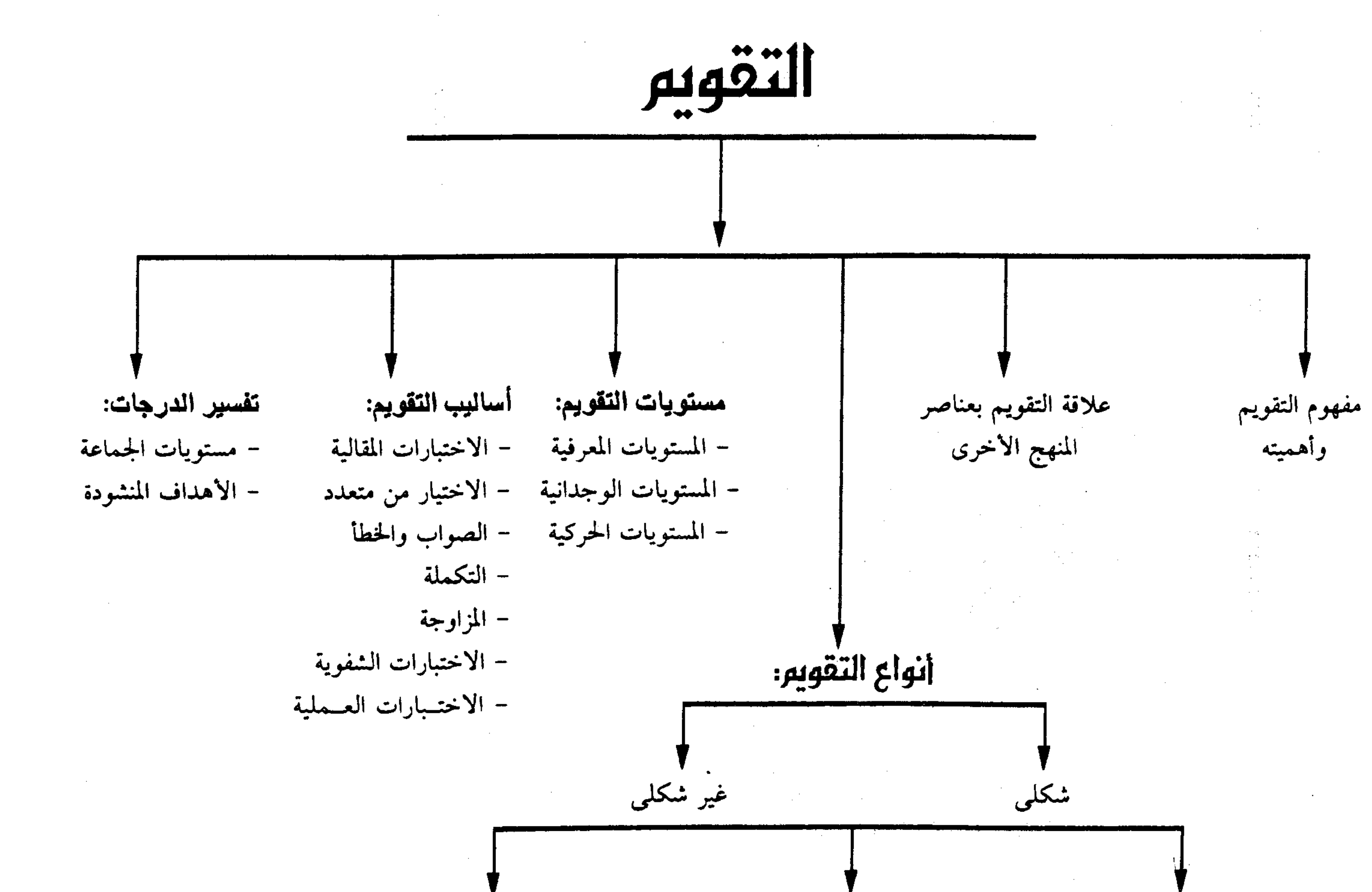
أسس التقويم:

والتقويم بهذا المفهوم يستند على مجموعة من الأسس والمبادئ أهمها ما يلي:

١- أن التقويم ليس وسيلة للحكم على فاعلية العملية التربوية فقط، بل هو أيضًا خطة أساسية لعملية التغيير والتطوير التربوى. فالتقويم هو أولى وأهم خطوات التطوير، كما سبق أن قلنا. فالقيادة التربوية وهى بصدد اتخاذ قرارات بالتطوير تحتاج إلى معلومات تقف عن طريقها على مستويات الأداء. والظروف والإمكانات المتاحة، ومدى توافر الطاقات البشرية المدربة واللازمة لعملية التطوير، وغير ذلك من المعلومات التى يحتاج إليها صناع القرارات حتى تتضح أمامهم البدائل والمتغيرات، فيتمكنوا من اتخاذ القرارات السليمة والدقيقة، فيبدأ التطوير فى الاتجاه الصحيح.

٢- أن التقويم عملية مرتبطة ارتباطًا مباشرًا بالأهداف التعليمية التى نسعى إلى تحقيقها، فالتقويم هو العملية التى نحكم بها على مدى نجاحنا فى تحقيق الأهداف التربوية التى ننشدها، بل إنه العملية التى نحكم بها على قيمة هذه الأهداف ذاتها.

٣- التقويم هو عملية تعزيز لأداء الأفراد والجماعات؛ فهو ينمى لديهم الدوافع لمزيد من العمل والإنتاج. فتعزيز السلوك الإيجابى يدعمه ويثبته، ويؤدى فى نفس الوقت إلى تصحيح السلوك الخاطئ؛ ولذلك لابد من عرض نتائج التقويم على من يقع عليهم التقويم سواء كانو تلاميذ أو مدرسين أو مدراء أو مصممى مناهج. فالتلميذ يحتاج إلى معرفة مدى تقدمه فى تحقيق الأهداف المنشودة ومدى تعلمه. والمدرس يحتاج إلى معرفة مدى نجاحه فى مساعدة التلاميذ على تحقيق أهدافهم، ومدى توفيقه فى اختيار الطرق والأساليب المناسبة. ومدير المدرسة يحتاج إلى معرفة مدى نجاحه فى إدارة المدرسة، وتوفير المناخ المناسب والظروف التى تحفز المدرسين والتلاميذ على التعليم والتعلم، وواضع المنهج يحتاج إلى معرفة مدى توفيقه فى تحديد أهداف المنهج، واختيار محتواه، واختيار طرائق وأساليب تدريسه، وطرائق وأساليب تقويمية، ومدى مناسبة كل هذا لحاجات التلاميذ وميولهم ومستوياتهم العقلية والوجدانية والحركية والاجتماعية. ومدى مناسبة المنهج - أيضًا - للإمكانيات والطاقات المادية والبشرية المتاحة. ويستفيد المنهجون من كل هذا فى إعادة بناء المناهج فى ضوء كل المتغيرات والبدائل المتاحة التى قدمتها لهم نتائج التقويم (انظر الشكل).


التقويم
مفهوم التقويم وأهميته
علاقة التقويم بعناصر المنهج الأخرى
أنواع التقويم:
شكلى
غير شكلى
تقويم مبدئى
تقويم بنائى
تقويم ختامى
مستويات التقويم:
- المستويات المعرفية
- المستويات الوجدانية
- المستويات الحركية
أساليب التقويم:
- الاختبارات المقالية
- الاختيار من متعدد
- الصواب والخطأ
- التكملة
- المزاوجة
- الاختبارات الشفوية
- الاختبارات العملية
تفسير الدرجات:
- مستويات الجماعة
- الأهداف المنشودة

٤- أن التقويم عملية شاملة. وشمول عملية التقويم تتجلى فى عدة صور، من أهمها ما يلى:

أولاً: أن التقويم ليس مرادفًا للامتحانات والاختبارات، وليس مرادفًا للقياس. فالامتحانات والاختبارات وسائل للقياس، والقياس إحدى وسائل التقويم. فالتقويم أشمل منها جميعًا.

ثانيًا: أن التقويم ليس مجرد «تقييم» أى الحكم على قيمة العمل أوالموقف أو الظاهرة أو السلوك؛ بل يتعدى هذا إلى بيان جوانب القوة والضعف وأسبابها وعلاجها. فهو تشخيص وعلاج.

ثالثًا: أن التقويم عملية شاملة لجميع أنواع السلوك، ومستوياتها. أما أنه شامل لجميع أنواع السلوك؛ فهذا يعنى أن التقويم شامل للسلوك المعرفى، والسلوك الوجدانى، والسلوك الحركى.

أما أنه شامل لجميع مستويات السلوك أوالتعلم. فهو لا يركز على المستويات الدنيا للسلوك المعرفى - مثلاً - كالتذكر والحفظ والفهم، مع إغفال المستويات العليا للتفكير كالتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم.

رابعًا: أن التقويم ليس عملية ختامية، تأتى فى آخر مراحل تنفيذ الدرس أو المنهج، بل هو عملية مستمرة تصاحب العملية التعليمية تخطيطًا وتنفيذًا ومتابعة[٣].

خامسًا: أن التقويم شامل لجميع جوانب العملية المنهجية؛ فهو يشمل تقويم الأهداف، وتقويم المحتويات والخبرات التعليمية، وتقويم طرائق وأساليب التدريس، وتقويم نتائج التعلم، وتقويم طرائق وأساليب التقويم المتبعة نفسها.

٥- أن تكون الأدوات المستخدمة فى التقويم متنوعة. فكلما تنوعت أدوات التقويم زادت معلوماتنا عن العمل أوالظاهرة أو الموقف أو السلوك أو التلميذ الذى نقوِّمه. وبالتالى تكون أحكامنا دقيقة وعلاجنا شافيًا. فلا يجب الاقتصار مثلاً على اختبار المقال من ضمن الاختبارات التحصيلية المختلفة. فهناك اختبارات: الاختيار من متعدد، والمزاوجة، والصواب والخطأ...إلى آخره. كما أنه لا يجب الاقتصار فى تقويم التلميذ - مثلاً - على الاختبارات التحصيلية السابقة، بل يجب أن نستخدم الاختبارات التى نتعرف من خلالها على ملامح شخصيته، وسماته المزاجية، ودرجة ذكائه وابتكاره. وهذا يقتضى استخدام أساليب: الملاحظة المباشرة للسلوك، ورصد ملاحظاتنا بطريقة منظمة، واستخدام الاختبارات المقننة، وغير ذلك من الأساليب التى تزيد من قدرة المقوِّم على مساعدة التلميذ أو تطوير العمل.

٦- أن تكون عملية التقويم صادقة، وثابتة، وموضوعية. والمقصود بالصدق أن تقيس أداة التقويم ما وضعت لقياسه. والمقصود بالثبات أنه إذا أعيد تطبيق الأداة على نفس العينة أو عينة أخرى مكافئة، فإننا نحصل على نفس النتائج تقريبًا. والمقصود بالموضوعية، عدم تأثر نتائج الاختبار بالعوامل الشخصية للمقوم. وتحليل وتفسير نتائج الاختبار وفق معايير موضوعية واضحة.

٧- أن تكون عملية التقويم اقتصادية من حيث الجهد والوقت والتكلفة، فالاختبارات المكلفة والطويلة، قد تستغرق الإجابة عليها وقتًا طويلاً. وبذلك تمثل عبئًا ثقيلاً على كل من التلميذ أوالمدرس أو المدرسة. والاختبارات التى تطول الإجابة عنها وتكون غير محددة، يصعب أن تكون صادقة وثابتة وموضوعية.

٨- أن تراعى عملية التقويم خاصية الفروق الفردية بين التلاميذ، واختلاف مستويات الأداء بينهم، فالاختبار الجيد هوالذى يكشف عن الفروق بين التلاميذ، وعن القدرات التى يتمتع بها كل منهم، وبذلك يسهل توجيهه فى الاتجاهات المناسبة لهذه القدرات والميول.

٩- يجب التأكيد على أن عملية التقويم هي عملية إنسانية، فالتقويم ليس عقابًا للتلميذ أو ثأرًا منه. ولكنه عملية إيجابية فعَّالة للتعرف على النفس، وتحقيق الذات عن طريق معالجة جوانب النقص وتنمية جوانب القوة. فالتقويم إذن عملية يجب أن تنمى مشاعر المحبة والإقدام بين المتعلمين وأولئك الذين يساعدونهم على التعلم وتحقيق الذات[٤].

أنواع التقويم:

يفرق المتخصصون فى علم المناهج بين ثلاثة أنواع للتقويم هى:

١- التقويم المبدئى — **Initial Evaluation**

٢- التقويم البنائى — **Formative Evaluation**

٣- التقويم الختامى[٥] — **Summative Evaluation**

التقويم المبدئى:

إن التقويم المبدئى هو ذلك النوع من التقويم الذى يزود مصمم المنهج أو الكتاب أو الوحدة بمجموعة من المعلومات والبيانات (كمية وكيفية) عن مستويات التلاميذ العقلية والوجدانية والجسمية والاجتماعية. ويزوده أيضًا بمعلومات عن الخبرات السابقة التى تمت سيطرتهم عليها. ويزوده أيضًا بمدى استعداد هؤلاء

التلاميذ أوالمتعلمين لتقبل الموضوعات الجديدة، ومعرفة ميولهم واهتماماتهم وخصائصهم العقلية والنفسية والاجتماعية..إلى آخره. وبذلك يحدد أهداف المنهج أوالبرنامج، ويختار المحتوى، وطرائق وأساليب التدريس والتقويم بما يتفق مع الخصائص والسمات السابقة، وبما يتفق أيضًا مع الإمكانات والطاقات المادية والبشرية المتاحة(٦). والتقويم المبدئى هو لون من ألوان التقويم التشخيصى.

التقويم البنائى:

أما التقويم البنائى، فهو الذى يصاحب الأداء أو التنفيذ. ويهدف إلى تصحيح المسار، عن طريق التشخيص والعلاج الفورى لكل ما يعترض عملية التعليم والتعلم من عقبات. ولذلك يطلق على هذا النوع من التقويم أداء التصحيح الذاتى - Self Correcting Mechanim والمقوم هنا يضع عينه دائمًا على مدى مطابقة الأداء للأهداف المحددة سلفًا(٧). إذن فهذا اللون من التقويم هو عملية تشخيص وعلاج معًا.

والتقويم البنائى يزود المدرس والتلميذ معًا بالتغذية المرتجعة Feed Back عن أخطاء التلميذ، ومستوى تحصيله، ومدى تحقيقه للأهداف السابقة، كما أنه يزود المعلم والمتعلم أيضًا بما يجب على كل منهما فعله. ويمكن تسمية هذا بالتغذية الأمامية Feed Forward . إذا تبين لكل من المعلم والمتعلم جوانب القوة والضعف، فيحدد كل منهما الطرق والأساليب التى يمكن أن يستخدمها فى تعديل الأهداف أوتطويرها، وتعديل المحتوى أو الخبرات التعليمية التى يتم تناول المحتوى من خلالها، أو أساليب التدريس المتبعة، أو كل ذلك إذا اقتضى الأمر.

وهكذا نجد أن التقويم التشخيصى يبدأ قبل وضع المنهج أوالوحدة، ويستمر بعد ذلك أثناء التنفيذ، لكن يصاحبه أثناء التنفيذ، ما يسمى بالتقويم العلاجى، أو البنائى.

التقويم الختامى:

التقويم الختامى هو أكثر أنواع التقويم ألفة لدى المعلمين والمتعلمين على السواء. فالمعلمون يعتمدون عليه غالبًا فى تقويم تلاميذهم. ويحدث هذا النوع من التقويم بعد الانتهاء من دراسة المنهج المقرر أو الوحدة. وهو يستهدف الحصول على تقدير عام لتحصيل التلاميذ، وتحديد مستوياتهم النهائية. وهو – بصفة عامة – يخدم عدة أغراض لعل من أهمها:

١- تقدير مدى تحصيل التلاميذ ومدى تحقيقهم لأهداف المنهج.

٢- تزويد المعلمين بأساس لوضع الدرجات أوالتقديرات بطريقة موضوعية وعادلة.

٣ - تزويد المعلمين والإدارة أوالقائمين على العملية التعليمية عمومًا بالبيانات التى على أساسها ينتقل التلاميذ من صف إلى آخر، ويصنفون حسب درجات تقدمهم(٨).

٤ - تزويد القائمين على العملية التعليمية بالبيانات والمعلومات المناسبة عن المنهج؛ مما قد يؤدى إلى إعادة النظر فيه وتعديله أو تطويره. كله، أو بعض أجزائه. وقد يقوم التقويم الختامى مقام التقويم المبدئى فى تزويد القائمين على العملية التعليمية بالبيانات التى تمكنهم من وضع برنامج جديد تمامًا، وبذلك تصبح العملية التقويمية عملية دائرية.

مستويات التقويم:

سبق أن أوضحنا أن من أهم أسس التقويم ارتباطه بالأهداف العامة والخاصة التى نريد تحقيقها. لقد صنف «بلوم» الأهداف التعليمية إلى ثلاثة أنواع: وهى وفقًا للطبيعة الإنسانية ومكوناتها كالآتى:

أ- الجانب المعرفى: ويتعلق بالسلوك العقلى وله ستة مستويات هى:

المستويات العليا	٦ - التقويم ٥ - التركيب ٤ - التحليل
المستويات الدنيا	٣ - التطبيق ٢ - الفهم ١ - التذكر

فمستويات الجانب المعرفى هى: التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، ويسمى أحيانًا بالقياس، والتقويم هو أعلى مستويات المجال المعرفى. والمستويات الثلاثة الأولى هى المستويات الدنيا. أما المستويات الثلاثة الأخيرة فهى المستويات العليا للجانب المعرفى فى الإنسان. وكل مستوى من هذه المستويات يعتمد

على المستوى الأقل منه وليس العكس. فالفهم يعتمد على التذكر والتطبيق يعتمد على الفهم والتذكر.. وهكذا.

ب- الجانب الوجدانى: وهو يتعلق بالسلوك الوجدانى أوالانفعالى كإبداء مشاعر الحب والتقدير والميول والتذوق الأدبى والجمالى، والإيمان بالله وبمنهجه فى الكون، والإقناع بالعقيدة السماوية، والقيم الخلقية الفاضلة..إلخ.

وتحت هذا النوع من السلوك نجد خمسة مستويات هى:

١- الرضا والقبول.

٢- الاستجابة.

٣- التقييم.

٤- التنظيم القيمى.

٥- التخصص القيمى.

وتشيع الأهداف الوجدانية عمومًا فى القرآن والسنة، وعلوم الشريعة، والآداب والفنون.

جـ- الجانب الحركى: ويتعلق بالسلوك أوالمهارات. وله ثلاثة مستويات:

١- المهارة البسيطة أوالحركة البسيطة، وأحيانًا تكون لا إرادية، مثل: رفع الأصبع أو إغماض العين.

٢- المهارة المركبة، مثل المشى والجرى والاستماع والكلام والقراءة والكتابة.

٣- مهارة التناول، مثل لعب الكرة، وقيادة السيارة أوالطائرة، والعزف على البيانو وغيره من الآلات.

وتشيع الأهداف الحركية فى مناهج التربية الرياضية، والاقتصاد المنزلى، وتعليم اللغات، وخاصة تعليم مهارات الاستماع والحديث والقراءة والكتابة والمواد المهنية عمومًا: الصناعية والزراعية والتجارية.

مما سبق يتضح أن الأهداف التعليمية يجب أن تشمل جميع جوانب السلوك الإنسانى: المعرفية، والوجدانية، والحركية. وبالمثل فإن عملية التقويم يجب أن تكون شاملة لجميع أنواع ومستويات التعلم أوالسلوك.

لكن الخطأ الشائع هو تركيز الامتحانات والاختبارات المدرسية وغير المدرسية على النواحى المعرفية فقط، بل وعلى المستويات الدنيا منها كالتذكر والفهم مما يدفع

التلاميذ إلى الحفظ والاستظهار وإغفال المستويات العليا للتفكير كالتحليل والتركيب والتقويم. كذلك لابد عند تقويم التلاميذ أن نهتم بطريقة التفكير حتى يتحول التعلم من اختزان واسترجاع إلى استكشاف واكتشاف، وإلى عملية من النشاط الذاتى الذى يساعد الفرد على تحقيق ذاته لكى يصبح فرداً ذكيًا منتجًا يفكر ويبتكر ويضيف ويخترع وليس إنسانًا يستمع ويسترجع ويأخذ من فم المدرس ليمتص ويحفظ.

الاختبارات التحصيلية

سبق أن قلنا أن التقويم عملية أوسع من القياس، وأن القياس عملية أوسع من الاختبارات؛ لأن الاختبار أداة من أدوات القياس.

والاختبارات إما أن تكون شكلية أوغير شكلية. فالاختبارات غير الشكلية هى تلك التى تتم عن طريق الملاحظة والمقابلة والمناقشة وغير ذلك. والاختبارات الشكلية هى تلك التى تتم عن طريق اختبارات محددة، فى زمن محدد، ولتحقيق أهداف معينة. وهى إما أن تكون مقننة أو غير مقننة. وقد تكون لقياس الاتجاهات والاستعدادات، أو لقياس الدقة والسرعة، أو لقياس نتائج التعلم.

الاختبار التحصيلى:

والاختبار التحصيلى هو وسيلة لقياس نتائج التعلم، أو الحصول على عينة من سلوك التلاميذ، وهو أنواع عدة من أهمها: اختبار المقال، والاختيار من متعدد، واختبارات الصواب والخطأ، المزاوجة، والتكملة.

وتعتبر الاختبارات التحصيلية أو الامتحانات هى أقدم أنواع القياس وأكثرها شيوعًا فى مدارسنا فى العالم العربى بصفة عامة. فعن طريق الامتحانات ينتقل الطالب من صف إلى آخر. ومن مرحلة إلى أخرى. وتكاد تقتصر عملية التقويم على نوع واحد هو القياس، وعلى نوع واحد من القياس وهو الاختبارات التحصيلية، وعلى نوع واحد من الاختبارات التحصيلية وهو اختبار المقال فى أغلب الأحيان. وفى اختبار المقال تهتم بالمستويات الدنيا فى الجانب المعرفى، وهى التذكر والحفظ.

وهكذا بدأ المتعلمون الكبار والصغار على السواء ينظرون إلى عملية التقويم على أنها لون من ألوان الثواب والعقاب. وأنها غاية فى ذاتها، وبذلك انصرف جهدهم التعليمى إلى المذاكرة من أجل الامتحان لا من أجل التعلم، وتغير السلوك فى الاتجاه

التربوى المنشود. فإذا أضفنا إلى ذلك هذه المناهج الموسوعية المحشوَّة بالمعلومات والمعارف، استطعنا تفسير ظاهرة لجوء المتعلمين إلى الحفظ والاستظهار والاعتماد على الذاكرة، بدلاً من التحليل والتفسير والنقد والتقويم والابتكار.

سبق أن قلنا إن المنهج الدراسى «نظام» مكون من مجموعة من الأجزاء. وكل جزء من هذه الأجزاء يؤثر فى السلوك العام للنظام كله. والمنهج أو «النظام» يصمم حول هدف أو مجموعة من الأهداف. والأهداف هى مجموعة من الأوصاف المتوقع حدوثها من التلاميذ نتيجة لمرورهم بخبرات معينة وتفاعلهم معها.

والأهداف هذه لابد أن تتحقق من خلال محتوى مخطط ومنظم بطريقة معينة، بحيث توجد فيه استجابة لكل هدف من الأهداف السابقة.

ولكى نحصل على نتائج التعلم أو نقيس السلوك المتوقع حدوثه من التلاميذ، لابد أن نتبع خطة منهجية فى إعداد وبناء الاختبار. وتسير خطة بناء الاختبار فى الخطوات التالية:

١- تحديد الأهداف التعليمية فى صورة أنماط نتوقع حدوثها من التلاميذ فى نهاية عملية التعليم.

٢- تحديد المحتوى الذى تمت تغطيته أثناء عملية التدريس.

٣- عمل جدول لتصنيف أنماط السلوك الذى نريد قياسه فى العينة.

٤- وضع مفردات الاختبار التى تقيس أنماط السلوك الموضحة فى جدول التصنيف[٩].

اختبار المقال:

يعتبر اختبار المقال من أكثر الاختبارات شيوعًا على كافة المستويات التعليمية فى بلادنا. وسمى «اختبار مقال» لأن المتعلم يطلب منه كتابة «مقال» فى الموضوع أو المشكلة التى يطرحها السؤال.

ومن مميزات اختبار المقال أنه يمكن بواسطته قياس قدرات كثيرة ومتنوعة: كالقدرة على بيان الأسباب والعلل، والقدرة على إدراك العلاقات، والقدرة على توضيح المفهومات والمصطلحات، والقدرة على التحليل والتفسير، والقدرة على تطبيق المبادئ والقوانين والمفهومات فى مواقف جديدة، والقدرة على النقد، والقدرة على إعادة تنظيم الحقائق وتركيبها فى كل جديد، والقدرة على التمييز والمقارنة، والقدرة على التقويم، والقدرة على حل المشكلات، والقدرة على التعبير بطلاقة ووضوح.

ورغم هذه القدرات والمهارات الكثيرة والمتنوعة التى يمكن أن يقيسها اختبار المقال، إلا أن من أهم عيوبه أنه لا يمكن قياس كل هذه القدرات والمهارات باختبار مقال واحد. وهو صعب التصحيح نظراً لطول الكتابة فيه. وتزداد هذه الصعوبة إذا كان المختبر ردئ الخط والأسلوب، وهو غير اقتصادى لما يحتاج إليه من أوراق كثيرة، ووقت طويل، وأماكن كثيرة وغير ذلك.

واختبار المقال - فوق كل هذا - من الصعب أن يكون شاملاً لكل موضوعات المنهج وخبراته. ولذلك تنقصه خاصية الشمول والصدق. وقد يدفع الطالب إلى التخمين، والاهتمام ببعض موضوعات المنهج دون بعضها الآخر. كما أنه قليل الموضوعية والثبات، نظراً لغموض الأسئلة فى بعض الأحيان، ولكل هذا فإن هذا الاختبار يثير الشعور بالرهبة والخوف من الامتحانات. ويظل هذا الشعور ملازماً الطلاب طوال العام الدراسى مما يجعلهم يفكرون طوال الوقت فى كيفية الإجابة على الامتحانات.

وللتخلص من بعض عيوب اختبار المقال، فإنه يمكننا عمل الآتى:

١- أن نحدد أهداف الاختبار والقدرات والمهارات التى نريد قياسها بدقة قبل صياغة أسئلة المقال.

٢- أن يحتوى الاختبار على عدد كبير من الأسئلة التى تحتاج إلى إجابات قصيرة وموجزة. بحيث يقيس كل سؤال قدرة واحدة أو مهارة واحدة.

٣- صياغة أسئلة الاختبار بطريقة محددة وواضحة مع الابتعاد عن المفهومات والمصطلحات الغامضة وغيرالمفهومة.

٤- تدريب المتعلم - كبيراً كان أم صغيراً - على أسئلة المقال، أثناء الدراسة، ومناقشتهم فى الصعوبات التى واجهتهم والأخطاء الشائعة التى وقعوا فيها ليمكن تجنبها بعد ذلك. ويستحسن بيان الدرجة المخصصة لكل سؤال، والزمن الذى يجب أن يستغرقه الطالب فى الإجابة عنه.

٥- مناقشة نتائج الاختبار مع المتعلمين بعد تصحيحه مباشرة، وبذلك يستعين كل من المتعلم والمعلم بالنتيجة فى تقويم نفسه وتقويم أسلوبه فى التعليم والتعلم.

اختبار الاختيار من متعدد:

يمتاز هذا الاختبار - مع اختبار الصواب والخطأ، والمزاوجة، والتتمة - بأنه أكثر سهولة، حيث يحتوى على المثير والاستجابة معاً. وما على المستجيب إلا أن يميز الإجابة الصحيحة بوضع علامة مناسبة أمامها أو فى المربع المخصص لذلك.

واختيار الإجابة الصحيحة فى اختبار الاختيار من متعدد، له صورة هى:

١- اختيار الإجابة الصحيحة من بين الإجابات الأخرى الخاطئة. وهذا ما يعرف باسم «البحث عن الصواب».

٢- اختيار الإجابة الخاطئة من بين الأخرى الصحيحة وهذا ما يعرف باسم «البحث عن الخطأ». ويلاحظ فى هذا النوع وجود أداة استثناء مثل «ما عدا» و«إلا».

٣- اختيار الإجابة الأكثر أهمية أو قوة من بين إجابات كلها صحيحة. ولكنها متفاوتة من حيث أهميتها وقوتها وفقًا لمعيار موضوعى تم الاتفاق عليه أثناء الدراسة مع الطلاب. ويعرف هذا باسم «البحث عن الأهمية»(١٠).

ويمتاز هذا النوع من الاختبارات بالميزات التالية:

١- ارتفاع درجة الموضوعية، فدرجة الإجابة عن السؤال لا يمكن أن تختلف من طالب إلى آخر أو من مصحح إلى آخر.

٢- سهولة التصحيح، حيث يستطيع أى شخص أن يقوم بعملية التصحيح، ورصد الدرجات عن طريق استخدام مفتاح للتصحيح من البلاستيك أوالورق المقوى. إلى آخره.

٣- ارتفاع درجة شمول الاختبار، حيث يستطيع هذا الاختبار أن يغطى مساحة كبيرة من محتويات المنهج، نظراً للعدد الكبير من الأمثلة التى يمكن أن يحتويها الاختبار.

٤- يمتاز الاختبار بدرجة عالية من الموضوعية، وبالتالى فإن معدلات الصدق والثبات فيه عالية.

٥- يمتاز هذا الاختبار بالقدرة على قياس مهارات الفهم، وإدراك العلاقات، والمقارنة، والتمييز.

ومن أهم عيوب هذا الاختبار ما يلى:

١- يتطلب وقتًا كبيراً وجهداً فنيًا عظيمًا فى إعداده، وهذا قد لا يتوافر حاليًا لدى معظم المدرسين.

٢- يتطلب إلمامًا بكل جزئيات وتفاصيل المنهج المقرر وأولوياتها، وعلاقاتها بأهداف المنهج العامة والخاصة.

٣- يتطلب من المعلم قدرة لغوية فائقة تتمثل فى: الدقة فى اختيار الألفاظ والتراكيب، والمعرفة الجيدة بقواعد اللغة، والدقة فى الفهم والتمييز بين المصطلحات والمفهومات. وقد لا يتوافر هذا أيضاً لدى معظم المدرسين حالياً(١١).

٤- قصور هذا الاختبار فى قياس مجموعة كبيرة من القدرات والمهارات، مثل: القدرات والمهارات اللغوية، والقدرة على التحليل، والتفسير، والنقد، والتقويم، وحل المشكلات.

اختبار الصواب والخطأ:

هو مجموعة من العبارات أوالجمل التى تتضمن حقائق أو آراء أو وجهات نظر تتصل بمحتوى المنهج أو البرنامج أو الوحدة أوالدرس المراد تقويم سلوك المتعلم بالنسبة له. ويطلب من المتعلم أن يضع أمام كل منها علاقة صواب أو خطأ حسب وجهة نظره.

ومن أهم مميزات هذا الاختبار أنه سهل الوضع. كما أنه لا يحتاج إلى مساحة كبيرة من الورق، ولا يحتاج إلى وقت طويل للإجابة عليه. كما يمتاز أيضاً بالشمول، إذ إنه يمكن وضع اختبار من هذا النوع يغطى كل محتوى البرنامج أو الدرس أو الوحدة. ولا يستغرق وقتاً طويلاً فى التصحيح.

ومن أهم عيوب هذا الاختبار أنه يشجع الطلاب على حفظ الحقائق من أجل تذكرها، كما أنه لا يقيس أكثر القدرات والمهارات أهمية، وهى القدرة على التطبيق، والتحليل، والتركيب، وإدراك العلاقات، والتقويم، كما أنه لا يقيس القدرة على استعمال اللغة فى عرض الأفكار أو الآراء ومناقشتها. وربما كان من أهم عيوب هذا الاختبار أنه يسمح بدرجة كبيرة من التخمين تصل إلى نسبة ٥٠٪. ولاشك أنه كلما ارتفعت درجة التخمين ارتفعت درجة الذاتية وعدم الموضوعية فيه، وقلت بذلك درجة ثباته. والمتعلم الذى يخمن الإجابة - صحيحة كانت أم خاطئة - لا يعرف سببها ولا تفسيراً لها.

ولذلك فإنه يحسن - تفادياً لذلك العيب فى اختبار الصواب والخطأ - أن يطلب من المتعلم بيان ما إذا كانت العبارة صحيحة أم خاطئة، فإذا كانت صحيحة، فليذكر تفسيراً لذلك أو أسباباً له، وإذا كانت خاطئة، فليذكر الإجابة الصحيحة(١٢).

اختبار المزاوجة:

يعتبر اختبار المزاوجة من أكثر أنواع الاختبارات الموضوعية استعمالاً، وخاصة فى مناهج المراحل التعليمية الأولى، وذلك لسهولة وضعه بواسطة المعلمين،

والإجابة عنه بواسطة المتعلمين، وهو اختبار مهم أيضاً، لأنه تقل فيه نسبة التخمين عند اختبار الصواب والخطأ. كما أنه يعتبر نوعاً متطوراً من الاختبار متعدد الاختيارات. ونظراً لانخفاض نسبة التخمين فيه فإنه أكثر موضوعية وثباتاً من الاختبارات الأخرى[١٣].

وفى هذا الاختبار يقوم المتعلم بالتوفيق أو المزاوجة بين عمودين من العبارات، وذلك بأن يختار عبارة واحدة من العمود الثانى توافق أو تكمل عبارة فى العمود الأول. وهنا يجب أن تكون عبارات العمود الثانى أكثر عدداً من عبارات العمود الأول، حتى يصبح الخيار دائماً من متعدد.

ومن أهم مميزات هذا الاختبار أنه سهل الإعداد والتصحيح، وأنه تقل فيه نسبة التخمين - كما سبق أن ذكرنا - ولذلك فهو أكثر موضوعية وثباتاً من الاختبارات الأخرى. وهو مناسب للمتعلمين فى كل المراحل التعليمية. وهو مفيد فى جعل المتعلمين يتذكرون الأحداث بتفاصيلها. كما أنه يدرب المتعلم على مهارات التمييز والتصنيف وإدراك العلاقات بين الحقائق والمفهومات والتعميمات وغير ذلك.

وربما كانت أهم عيوب هذا الاختبار هو أنه يعطى القدرة على تذكر الحقائق أهمية أكبر من اللازم، كما أنه لا يقيس بعض القدرات العقلية العليا مثل: البرهنة والقياس والتقويم.

وعلى كل حال فإنه يجب على معد هذا الاختبار أن يأخذ فى اعتباره الأمور التالية:

- أن تكون عبارات العمود الثانى أكثر من عبارات العمود الأول، حتى يظل الاختيار دائماً من متعدد حتى آخر عبارة. وبذلك تقل نسبة التخمين.

- أن تكون عبارات الاختبار واضحة ومحددة، وأن تكون لكل عبارة فى العمود الأول إجابة واحدة صحيحة فى العمود الثانى.

- أن تكون العبارات قصيرة، وأن يتم اختيار ألفاظها بدقة لاتحتمل اللبس.

اختبار التتمة:

يقول رشدى طعيمة: إن مصطلح التتمة Cloze قد صاغه ميلسون تايلور، وقدمه فى مقال له نشر عام ١٩٥٣، بعنوان: أسلوب التتمة، وهو أداة حديثة لقياس الانقرائية والتحصيل.

ويعرف تايلور أسلوب التتمة بأنه أسلوب معين يتم عن طريقه تعديل نص معين أو تغيير أنماطه اللغوية بحذف بعض أحزائه، ثم تقديمه إلى بعض القراء أوالمستمعين، ومطالبتهم بإكمال الفراغات التى أحدثت فيه، وتعديله بحيث يعود إلى ما كان عليه مرة أخرى.

وقد اشتق تايلور مصطلح «التتمة» من مفهوم الإغلاق Closure الذى يشيع فى نظرية الجشتالت Cestalt. ومفهوم الإغلاق هذا يشير إلى ما لدى الإنسان من استعداد فطرى لإكمال النقص الذى يراه، والنظر إلى الأشياء كوحدة وليس كأجزاء منفصلة، فكثيراً ما تعرض لنا كلمة ينقصها حرف معين أو تخلو من بعض النقط، ومع ذلك نقرؤها وندرك المقصود منها، وقد لا نتنبّه إلى ما اعتورها من نقص أو شابها من خطأ.

«وفى اختبار التتمة يقدم إلى الطالب نص محذوفة بعض كلماته وفق نظام معين يكلف بأن يملأ الفراغات التى أحدثها حذف الكلمات، والتنبؤ على قدر الإمكان بالكلمات الأصلية التى استعملها مؤلف النص. ويحصل الطالب على درجة لكل كلمة ينجح فى التنبؤ بها وفق نظام التقدير الذى يحدده واضع الاختبار، ويمثل مجموع الإجابات الصحيحة درجة الطالب»(١٤).

واختبار التتمة سهل الإعداد والصياغة والتصحيح ولذلك فقد استخدم لقياس تحصيل المتعلمين على جميع مستوياتهم. وفى هذا الاختبار قد يطلب المعلم من المتعلم إكمال العبارات أو النصوص الناقصة بكلمة أو برقم من عنده. وقد يعطى المعلم المتعلم مجموعة من الخيارات ليختار من بينها الكلمة أو العدد المناسب. كما أن الجمل الناقصة المطلوب إكمالها قد تكون ناقصة البداية، أو الوسط، أو النهاية وذلك حسب نوع القدرة المراد قياسها.

ومن أهم مميزات هذا الاختبار أنه يمكن أن يغطى قدراً كبيراً من محتوى المنهج، كما أنه يقيس قدرات كثيرة ومتنوعة نسبيًا. إذ يمكن عن طريقه قياس قدرة المتعلم على التذكر، والفهم، والتطبيق والاستنتاج، وإدراك العلاقات.

ومن أهم عيوب هذا الاختبار أنه يسمح بدرجة من التخمين؛ لأن الإجابة قد يتم اختيارها من متعدد. كما أنه يركز إلى حد كبير على حفظ الحقائق وتذكرها حيث لا يسمح بالمناقشة وعرض الآراء؛ لأن المتعلم ليست لديه حرية الكتابة والانطلاق فى التعبير.

ويجب على معد هذا الاختبار أن يكون دقيقًا فى اختيار العبارات والألفاظ بحيث يمكن تحاشى الغموض واللبس. كما يجب عليه تحاشى التركيز على أسئلة التذكر والحفظ، والعناية بتلك التى تتطلب مهارات عليا مثل التحليل والتفسير والابتكار.

تفسير الدرجات:

يتم تفسير الدرجة التى حصل عليها المتعلم فى الاختبار التحصيلى إما على أساس التقويم مرجعى المعيار، وإما على أساس التقويم مرجعى المحك.

ففى الأدبيات التربوية يوجد اتجاهان متمايزان فى تفسير درجات التلاميذ فى الاختبارات التحصيلية: الاتجاه الأول يعتمد على تفسير درجة المتعلم بمقارنتها بدرجات أقرانه وزملائه، أى جماعة الصف التى ينتمى إليها المتعلم، ويتفق معها فى الخصائص الأساسية: كالسن، والصف الدراسى، والمستوى الاجتماعى والاقتصادى وغير ذلك. وتعرف هذه الجماعة فى الاختبارات المقننة - كاختبارات الذكاء مثلاً - باسم الجماعة المعيارية، ومن هنا سمى هذا النوع من التقويم «بالتقويم مرجعى المعيار» Norm Referenced Evaluation .

والاتجاه الثانى هو ذلك الذى يعتمد فى تفسير درجة المتعلم فى الاختبار التحصيلى بمقارنتها بمحك أو مستوى محدد للأداء، أى بمدى تحقيقها للأهداف المحددة سلفًا. فالمحك يتحدد على ضوء الأهداف التربوية التى يسعى المعلم والمتعلم إلى تحقيقها. وكلما كان تحديد المحك دقيقًا، كلما يسر ذلك عملية التقويم. ويسمى هذا النوع من التقويم «بالتقويم مرجعى المحك» Critirion Referenced Evaiuation.

التقويم مرجعى المعيار:

والتقويم مرجعى المعيار إما أن يكون فى صورة اختبارات مقننة: كاختبارات الذكاء، واختبارات الاستعداد العقلى، واختبارات الشخصية، والميول والاتجاهات.. إلى آخره، وإما أن يكون فى صورة اختبارات تحصيلية غير مقننة كالتى سبق ذكرها[١٥].

فبالنسبة لبناء اختبار مقنن، لابد لوضعه من إعداد «معايير فى صورة مئويات أو نسب ذكاء أو درجات معيارية، يستمدها من الجماعة التى يطبق عليها الاختبار أثناء عملية التقنين، والتى تمثل المجتمع الأصلى الذى سوف يستخدم فيه الاختبار

تمثيلاً جيداً.. وحين يستخدم الفاحص هذا النوع من الاختبارات، فإنه يفسر درجة المفحوص بتحديد موقعها فى المتغير، أوالصفة التى يقيسها بالنسبة للجماعة المعيارية (أى جماعة التقنين)، هل يقع عند المئوى ٢٠ أم ٥٠ أم ٧٠..إلخ. وحينما نقول إن درجة التلميذ تقع عند المئوى ٢٠ أوالمئوى ٥٠، فإننا نعنى أنه أفضل من ٢٠٪ أو ٥٠٪ من زملائه»[١٦].

ومن الخصائص الأساسية للاختبارات مرجعية المعيار. والمعدة بطريقة جيدة، أنها تكشف عن الاختلاف الملحوظ أوالتباين فى استجابات الأفراد. فإذا جاء التباين (أى الاختلاف) فى أداء الأفراد الذين يجيبون على الاختبار ضعيفًا، فإنه يصعب المقارنة بينهم. وهذا يعنى أن إعداد أسئلة الاختبار لم يكن دقيقًا. ومن هنا فإن صلاحية أى سؤال من أسئلة الاختبار تتحدد فى ضوء قدرته على التمييز بين الأفراد. لذلك تعتبر الأسئلة التى يبلغ مستوى صعوبتها ٥٠٪ (بمعنى أنها يجيب عليها ٥٠٪ من الأفراد إجابة صحيحة، ويخطئ فيها ٥٠٪ منهم) أفضل الأسئلة. أما الأسئلة التى يجيب عليها ١٠٠٪ من الأفراد إجابة صحيحة، وتلك التى يخطئ فيها ١٠٠٪ منهم، أو ما يقرب من هذه النسبة، فإنها تعتبر أسئلة غير صالحة؛ لعدم قدرتها على التمييز بين أفراد الجماعة، ولذلك يجب استبعادها من الاختبار[١٧].

وليس المطلوب من المدرس الذى يتبع التقويم مرجعى المعيار أن يضع اختبارات مقننة كتلك التى يقوم ببنائها الأخصائيون فى القياس النفسى والتربوى كاختبارات الذكاء والميول والاستعدادات..إلخ. وكل المطلوب منه – فى هذه الحالة – أن يضع اختبارات تحصيل كتلك التى سبق تفصيل القول فيها، واتخاذها أساسًا للمقارنة بين الفصل أوالصف الدراسى. فدرجة أى تلميذ تفسر بمقارنتها بدرجة زملائه فى نفس حجرة الدراسة أوالصف الدراسى.

على أن مقارنة درجة التلميذ بدرجات زملائه فى الفصل، تتطلب من المدرس استخدام بعض المفهومات الإحصائية البسيطة، كالمتوسط الحسابى، والانحراف المعيارى.

ويحسب المتوسط الحسابى عن طريق جمع درجات جميع التلاميذ، وقسمة حاصل الجمع على عدد التلاميذ[١٨]:

$$\text{المتوسط الحسابى} = \frac{\text{مجموع درجات التلاميذ}}{\text{عدد التلاميذ}}$$

وبمعرفة المتوسط الحسابى يستطيع المدرس معرفة المستوى العام لمجموعة معينة بمقارنته بمتوسط مجموعة أو أكثر من المجموعات الأخرى المتفقة معها فى الخصائص الأساسية. كما يمكنه من معرفة وضع تلميذ معين بالنسبة لباقى تلاميذ المجموعة التى ينتمى إليها، ومعرفة مدى تقدمه بالنسبة للآخرين أو العكس بمقارنة درجاته فى الاختبارات المتتالية، وحساب مدى التباين أوالاختلاف بينها. وعلى كل حال فإن مقدار تفوق التلميذ أو ضعفه يقاس بمدى بعد درجته عن المتوسط ارتفاعاً أو انخفاضاً.

على أنه يهم المدرس أن يحدد مقدار تفوق التلميذ أو ضعفه بصورة أدق. وهو فى هذه الحالة فى حاجة إلى معرفة مقدار تشتت درجات التلاميذ. والمقصود بالتشتت، هو مقدار الفروق الموجودة بين الدرجات. وقد اصطلح على قياس التشتت بالانحراف المعيارى.

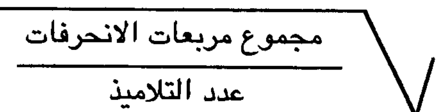
والانحراف المعيارى ببساطة هو الجذر التربيعى لمتوسط مربعات الانحراف. وهناك طرق متعددة لحسابه، ولكن يكفى أن نشرح لك طريقة بسيطة لحسابه، وتتم وفق الخطوات التالية:

١- احسب متوسط الدرجات بالطريقة التى شرحناها سابقًا، أى بجمع درجات التلاميذ، وقسمة حاصل الجمع على عدد التلاميذ.

٢- احسب انحراف كل درجة عن المتوسط، وذلك بطرح المتوسط من كل درجة من درجات التلاميذ.

٣- ربع جميع الانحرفات الناتجة من الخطوة السابقة بقسمتها على عدد التلاميذ، فتحصل على متوسط مربعات الانحرفات.

٤- احسب الجذر التربيعى لناتج الخطوة رقم ٣، تحصل على الانحراف المعيارى.



$$\sqrt{\frac{\text{مجموع مربعات الانحرفات}}{\text{عدد التلاميذ}}}$$

«ويعطيك الانحراف المعيارى، كما أشرنا سابقًا، مقياسًا لتشتت الدرجات فى الفصل. فإذا كان لديك فصلان مثلاً، وحسبت متوسط الدرجات لكل فصل على حدة، فوجدت أن المتوسطين متساويان، أمكنك أن تستنتج بصفة عامة أن مستوى الفصلين واحد. على أن هذا الاستنتاج غير دقيق تماماً، حيث إن الانحراف المعيارى

قد يختلف. فإذا وجدت الانحراف المعيارى فى أحد الفصلين ٧، وفى الفصل الثانى ٤، على سبيل المثال، يمكنك أن تستنتج أن الفصل الثانى أكثر تجانسًا من الفصل الأول، بمعنى أن الفروق بين درجات تلاميذه أقل من الفروق بين درجات تلاميذ الفصل الأول..كذلك يفيدك الانحراف المعيارى مع المتوسط فى تحديد الوضع الدقيق بالنسبة لكل تلميذ فى الفصل...»(١٩).

لكن التقويم مرجعى المعيار يتمتع بعيوب كثيرة، لعل أهمها ما يأتى:

أولاً: يكمن أهم عيب من عيوب هذا اللون من التقويم فى أهم سمة من سماته، وهى قدرة أسئلته على التمييز، أى أن يكون السؤال متوسطًا بحيث يستطيع ٥٠٪ من التلاميذ الإجابة عنه إجابة صحيحة و٥٠٪ منهم يعجزون عن الإجابة الصحيحة عنه. وهذا يعنى أن الأسئلة التى يجيب عنها المتعلمون جميعًا تقريبًا إجابة صحيحة، لأنها تتناول معارف أو مفاهيم هامة، قد اهتم المدرس بمناقشتها مع المتعلمين، وتلك التى يجيب عنها المتعلمون جميعًا تقريباً إجابة خاطئة، لأنهاتتناول حقائق أو مفاهيم هامة لكن المدرس أهملها – هذان النوعان من الأسئلة لا قيمة لهما فى الاختبار الذى يتبع فلسفة التقويم المرجعى المعيار. واستبعاد هذين النوعين من الأسئلة يفقد الاختبار قيمته وأهميته كأداة للتقويم والكشف عن نواحى القوة ونواحى القصور فى تحصيل تلاميذه، وفى طرق وأساليب تدريسه، وفى كل مكونات المنهج بصفة عامة. كما أن الاهتمام بقصر أسئلة الاختبار على الأسئلة المميزة، قد يدفع واضع الاختبار إلى التركيز على التفاصيل التافهة وإهمال الأساسيات والمفهومات التى من خلالها تتحقق أهداف المنهج. وبذلك يفقد الاختبار أهم الصفات التى يجب توافرها فيه وهى الصدق والشمول.

ثانيًا: يقوم هذا اللون من التقويم على أساس مقارنة التلميذ بأقرانه فى حجرة الدراسة أو فى الصف الدراسى، وهذا قد يكون له انعكاساته الضارة على تحصيله وتقدمه. فالتلميذ الذى يحتل مركزًا متفوقًا فى حجرة الدراسة بشكل مستمر قد يدفعه هذا إلى التراخى والكسل وعدم بذل مزيد من الجهد والعمل. والتلميذ الذى يحتل مركزًا متوسطًا ومتدنيًا قد يدفعه هذا إلى اليأس والقنوط والكف عن بذل الجهد والعمل.

ثالثًا: إن قصر تقويم التلاميذ على أساس مقارنتهم بزملائهم دون نظر إلى المستوى الذى وصلت إليه المجموعة ككل، يعنى الرضا بنجاح التلاميذ دون الوصول إلى مستوى الأداء الجيد أوالممتاز، وهو مستوى الإتقان للمهارة أو فهم المعلومات

والمفهومات فهمًا جيدًا والقدرة على تطبيقها وتحليلها وتفسيرها وتقويمها، وهذه هى المستويات الضرورية لرفع مستوى التعلم وحسن الأداء(٢٠).

التقويم مرجعى المحك:

لكل ما سبق، فإن التقويم مرجعى المحك هو الذى يستطيع المدرس والمنهج، بل والنظام التعليمى كله، التغلب به على العيوب السابقة وتلافيها،

ففى هذا النوع من التقويم تفسر درجة التلميذ وفقًا لوصفها لسلوكه، ومدى قرب هذا السلوك أو بعده من مستوى الأداء المطلوب. فالأداء بشكل معين، وتحقيق الأهداف هما المعيار الذى نفسر درجة المتعلم فى ضوئه. وفى هذا اللون من التقويم أيضًا، لا يقارن التلميذ بزملائه، وإنما يقارن بنفسه، لمعرفة مدى تقدمه من اختبار لآخر وفقًا لأهداف المنهج المحددة سلفًا.

وتقاس دقة أسئلة الاختبار هنا بمدى صدقها فى قياس أداء المتعلم، لمعرفة مدى قربه أو بعده عن مستويات الأداء المطلوبة، والتى تمثل الأهداف التعليمية للمنهج أو البرامج أوالوحدة أوالدرس. وفى ضوء هذه المستويات أوالأهداف ينجح المتعلم أو يرسب.

فإذا جاز لنا أن نقارن ونختار بين الأسلوبين السابقين فى ضوء موجهات السلوك الإنسانى فى منهج التربية فى التصورالإسلامى، فإننا نختار التقويم مرجعى المحك، الذى يُقوِّم المتعلم عن طريقة، وفقًا لمدى قربه أو بعده من درجة الإتقان فى العمل وحسن الأداء، وتحقيق الأهداف.

والدليل على ذلك قول الله تعالى: ﴿إِنَّا لا نُضِيعُ أَجْرَ مَنْ أَحْسَنَ عَمَلاً﴾ [الكهف: ٣٠] فالمطلوب من الإنسان - طبقًا لهذا المنهج الربانى - ليس مجرد العمل، وإنما الإحسان فى العمل، والإحسان فى الأداء.

ويؤكد هذا - أيضًا - قول الرسول عليه الصلاة والسلام: «إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه». فالمطلوب ليس مجرد العمل، وإنما المطلوب هو الوصول إلى درجة الإتقان فى العمل.

ويتفق هذا كله مع وظيفة الإنسان ووضعه فى النظام الإسلامى العام. فالإنسان خليفة الله فى الأرض. وقيام الإنسان بحق الخلافة، إنما يكون بعمارة الأرض وترقيتها وفق منهج الله، وعمارة الأرض وترقيتها لا يكون بمجرد العمل والأداء، بل يكون بإتقان العمل، وحسن الأداء.

والخلاصة:

مما سبق يتضح لنا أن منهج التربية الذى ننشده إنما يهدف إلى بناء الإنسان من الداخل كى يكون صالحًا لتقوى الله، وعمارة الأرض وترقيةالحياة، وأداء الالتزامات المترتبة على استخلاف الله له فيها. فالتربية فى هذا المنهج ليست من أجل اجتياز الامتحانات، وأداء الاختبارات، بل من أجل اكتساب المعارف والمفهومات والمهارات واستخدامها فى عمارة الأرض وترقية الحياة بما يتفق مع منهج الله.

ونظام التربية فى هذا المنهج فردى وجماعى. جماعى فى دراسة علوم المقاصد والغايات. وهو فردى فى دراسة ما بعد ذلك من العلوم. والمتعلم فى هذا المنهج يتمتع بقسط كبير من الحرية. فهو بعد دراسة علوم المقاصد يختار من المواد الدراسية الأخرى ما يناسب فطرته واستعداداته وميوله المختلفة. فالهدف من التربية فى هذا المنهج هو النمو الكامل: جسميًا وعقليًا، ووجدانيًا، وليس حفظ المعلومات وحشو الذهن بها بقصد اجتياز الامتحانات ثم نسيانها بعد ذلك.

وكانت ممارسة المسلمين التربوية إلى ما قبل قرنين من الزمان تقريبًا تسير وفق هذا المفهوم لعملية التربية. فلم يكن يطلب من المتعلمين تأدية امتحان بعد الانتهاء من الدراسة كالامتحانات التى تعقد فى أيامنا هذه. ولم يكن الطالب مقيداً بنظام معين، ولا بجدول أوقات للدروس والمحاضرات.

وقد ذكر ابن أبى أصيبعة حالة واحدة جاء فيها أنه عقد امتحان لأطباء بغداد فى عهد الخليفة المقتدر (فى القرن العاشر الميلادى) بحضرة سنان بن ثابت الذى كان يمتحن الأطباء شفويًا(٢١).

وقد كان الأساتذة يكتفون بمعرفتهم الوثيقة لكل طالب من خلال مناقشاته ومحاوراته ومناظراته أثناء الدراسة. فبدلاً من الامتحانات كان الأساتذة يتابعون طلابهم باستمرار بالحوار والمناقشة، ثم يعطون طلبتهم الأكفاء شهادة أو إجازة ينصون فيها على أن الطالب قد أتم دراسة منهج معين، تحت إشراف الأستاذ فلان، وذلك دون أن يؤدى الطالب امتحانًا بالطريقة الشكلية المعروفة واعتماداً على معرفتهم العملية بالطالب أثناء الدراسة. وكان الغرض من الإجازة، الإقرار بكفاءة الطالب وفهمه واستيعابه لعلم أو مادة معينة، وقدرته على البحث. وكانت الإجازة العلمية شهادة شخصية من الأستاذ للطالب. ليس فيها عنوان معهد معين، ولا لقب خاص. وبذلك كان التقويم بنائيا ومستمراً.

فالمحك فى منهج الله هو «التقوى»: ﴿ إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ ﴾ [الحجرات: ١٣] ولا شك أن التقوى تشتمل ضمن ما تشتمل عليه - إتقان العمل وحسن الأداء. فهذان محكان رئيسيان يقوم عمل الإنسان على أساسهما، فمن حاد عنهما، فقد حاد عن منهج الله.

هوامش الفصل الثامن

١- محمد عزت عبد الموجود وآخرون: مرجع سابق، ١٥٩.

٢- المرجع السابق،

٣- المرجع السابق، ص ١٥٨.

٤- المرجع السابق، ص ١٦٥.

٥- انظر: Bloom, B. et. al, Hand Book of formative and Summative Evaluation of Students Learning, Me Graw Hill Book Company, New york, 1971.

٦- محمد عبد العليم مرسى: المعلم والمناهج..وطرق التدريس، الرياض، عالم الكتب، ١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م، ص ٢٩١ - ٢٩٢.

٧- محمد عزت عبد الموجود وآخرون: مرجع سابق، ص ١٦١.

٨- جابر عبد الحميد وآخرون: مهارات التدريس، القاهرة، دار النهضة العربية، بدون تاريخ، ص ٤٠١.

٩ - المرجع السابق، ص ٤١٦.

١٠- محمد عزت عبد الموجود وآخرون: المرجع السابق، ص ١٧٧.

١١ - المرجع السابق، ص ١٧٨ - ١٧٩.

١٢ - المرجع السابق، ص ١٨٣.

١٣ - المرجع السابق، ص ١٨٤.

١٤ - لمزيد من التفاصيل انظر: رشدى أحمد طعيمة: «اختبار التتمة وتعليم اللغة العربية كلغة ثانية، فى مجلة معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى بمكة المكرمة، العدد الثانى، ١٤٠٤ هـ - ١٩٨٤م.

١٥ - انظر تفصيل ذلك فى جابر عبد الحميد وزملائه: المرجع السابق، ص ٤٢٦ - ٤٣٥.

١٦- المرجع السابق، ص ٤٢٧ - ٤٢٨.

١٧ - المرجع السابق، ص٤٢٨.

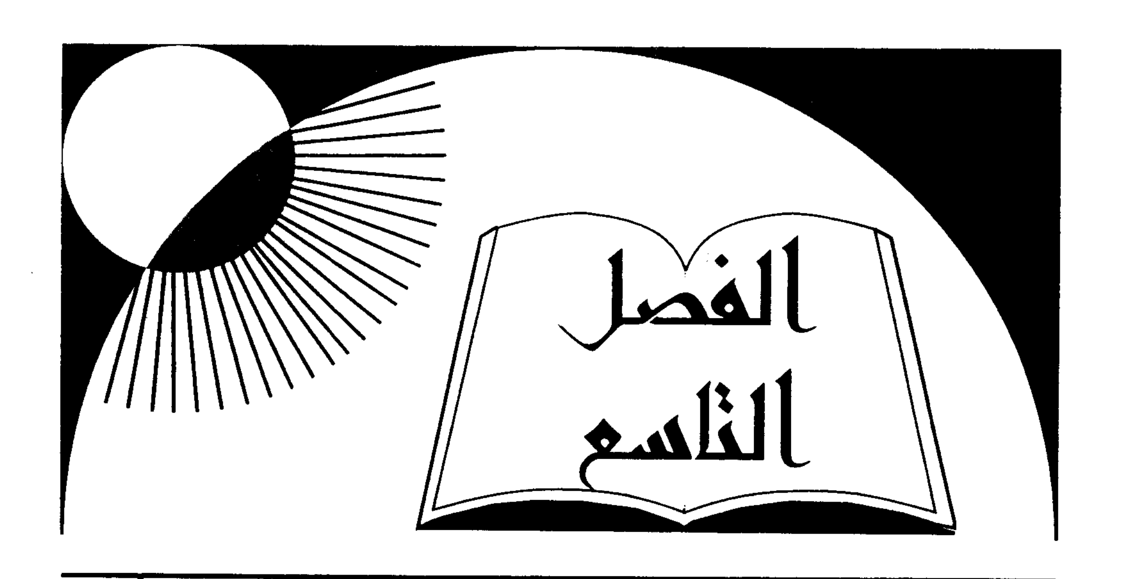
١٨ - المرجع السابق، ص ٤٣٠.

١٩٠ - المرجع السابق، ص ٤٣١.

٢٠ - المرجع السابق، ص ٤٣٢.

٢١- محمد عطية الإبراشى: التربية الإسلامية وفلاسفتها، القاهرة، دار الفكر العربى، بدون تاريخ، ص ٢١٠.





تطوير المناهج

- بين التغيير والتحسين والتطوير
- تطوير المنهج
- مراحل التطوير

الفصل التاسع
تطوير المناهج

يرتبط مفهوم التطوير بمفهوم المنهج ذاته والنظرة إليه، فالتطوير يشمل جميع عناصر المنهج من الأهداف إلى التقويم(١). فالتطوير عملية شاملة لأنها تتناول جميع الجوانب والعوامل التى تتصل بالمنهج وتؤثر فيه وتتأثر به. فهى تتناول أهداف المنهج والخبرات الدراسية سواء منها ما يتصل بالكتب والمقررات الدراسية أوالأنشطة الأخرى كالمعامل والتجارب والرحلات والمعسكرات والندوات..إلخ. وتتناول أيضًا طرائق التدريس والوسائل المعينة والإدارة المدرسية والمكتبات ووسائل التقويم المتبعة ومدى دقتها ومناسبتها للأهداف المحددة سلفا.

إن عملية التطوير تستلزم أيضا دراسة الفلسفة التربوية التى تستند إليها الممارسة الحقيقية، كما تستلزم دراسة التلميذ دراسة متكاملة، وتحديد كل مطالبه وحاجاته، ودراسة البيئة التى يعيش فيها التلميذ ومطالبها، وأيضا دراسة طبيعة المادة الدراسية ومتطلباتها. إن أية تغيرات تحدث فى أى أو فى كل من هذه العوامل، تتطلب بالتالى تغيرا مناسبا فى المنهج.

بين التحسين والتغيير والتطوير

إذا أردنا أن نضع خطة ذات خطوط محددة لتطوير المنهج فإننا يجب أن نفرق أولاً بين ما يسمى بتحسين المنهج Curriculum Improvement، وتغيير المنهج Curriculum Change، وتطوير المنهج Curriculum Development، حيث إن هناك خلطا فى الاستعمال والمناقشات الجارية بين هذه المفاهيم ، ومع ذلك فينبغى أن ندرك أن هناك تداخلا بينها، فكل من التحسين والتطوير يتطلب تغييراً، مع اختلاف فى الحجم والعمق.

وعلى أية حال فإن تحسين المنهج يمكن فهمه على أنه تغيير مظاهر معينة فى المنهج ولكن دون تغيير المفاهيم الأساسية فيه أو فى نظامه(٢) فالتحسين يعنى توسيع الإدراك الحالى للمنهج ونظامه، وذلك كالتغيير فى الأهداف وفى طريقة صياغتها. أو إضافة بعض الأفكار والخبرات إلى المحتوى المنهجى، أو إعادة تنظيم خبراته ومواده Sequence، أو إيجاد الروابط بين هذه الخبرات بعضها والبعض أو بينها وبين خبرات من مادة دراسية أخرى Integration، أو تحسين طرائق التدريس المتبعة وإضافة طرائق جديدة إليها، أو تحسين نظام التقويم المتبع..إلخ.

تغيير المنهج:

إن المنهج نتاج منظم لفكر وعمل الإنسان. فكلما تغيرت أفكار الإنسان تغيرت أفعاله، وهذا هو ما يحدث للمنهج. فالإنسان أحيانا يريد أن يتغير، وأحيانا لا يريد.فهناك أناس لديهم الرغبة فى التغير، وهناك آخرون لا يرون أية ضرورة لذلك. فإذا كان المنهج لا بد أن يتغير، إذن لابد أن يتغير الناس وعندئذ سوف يتغير المنهج، وهذا ينطبق على قول الحق تبارك وتعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ لا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُوا مَا بِأَنفُسِهِمْ﴾ [الرعد: ١١] وهذا يعنى أيضا أن تغيرالمنهج عملية مستمرة، لأنه مرتبط بالإنسان الذى يعيش فى زمان ومكان معينين.

إن تغيير المنهج يعنى، بطريقة ما تغيير مؤسسة An Institution وتغيير المؤسسات يعنى كما يقول «مرتون Merton»، تغيير كل من الأهداف والوسائل[٣] ومع ذلك، فإن تغيير الأهداف والوسائل لا يعنى أن الأهداف سوف تتحقق. فقد يحدث أن يتم اختيار الوسائل التى لا تتفق مع طبعية الأهداف ومتطلباتها وبالتالى لا تتحقق الأهداف. أى أن الأهداف والوسائل قد لا يكونان متناسبين، فقد يحدث التأكيد على الأهداف ولكن دون تأكيد على الوسائل التى تحقق هذه الأهداف. فهناك أهداف تربوية مثل «تعليم الطفل وتدريبه على التفكير النقدى»، أو «خلق المواطن الديمقراطى»، أو «الاهتمام بجماع شخصية التلميذ بكل جوانبها العقلية والجسمية والنفسية والاجتماعية»، نقول أن مثل هذه الأهداف قد تكون طموحا أو مثالية، أو من قبيل الطموحات أو الشعارات التى لا تهتم بها المؤسسات التى تعمل على تحقيقها.

إن تغيير المنهج، بناء على هذا، يعنى أيضا تغيير الأفراد المهتمين به، كالتلاميذ والآباء والمدرسين ولجان التخطيط والتطوير والقائمين على النظام بصفة عامة. إذن فهو يعتمد على التغيرات الإنسانية. فالتغير السليم هو الذى يحدث فى أفكار الناس ومعتقداتهم ونظمهم المعيارية والقيمية، ثم ينتقل إلى مؤسساتهم وأنظمتهم. فالتغيير فى الأنماط المعيارية والقيمية للمجتمع يؤدى إلى تغير فى المؤسسات التابعة له. ولكن يجب أن يكون واضحا هنا أن التغيير عملية متكاملة، فالتغير فى القيم والمعايير لابد أن يؤدى إلى تغيير فى المؤسسات، وذلك من أجل الحفاظ على توازن النظام الاجتماعى[٤].

ولكن هل هناك نظام اجتماعى متكامل ومتوازن تماما؟ طبعا الإجابة بالنفى. وذلك لأن التغيرات تقع بطرق مختلفة، وفى أوقات مختلفة، وبمستويات مختلفة. كما أن هناك تغيرات مفاجئة وأخرى تحدث بالتدريج. ولذلك فإن توازن النظم الاجتماعية

وتكاملها عملية نسبية تعتمد على مدى قدرة هذا المجتمع أو ذلك على التكيف مع المتغيرات الجديدة، وعلى مدى نشاطه فى تكييفها بما يناسبه.

وعلى كل حال فإن النظام الاجتماعى المتكيف النشيط The Adaptive and active Social System هو الذى عندما تقع بعض التغيرات المقبولة فى بعض أفكاره وقيمه وأنماطه المعيارية فإنه يكيف الأفكار والقيم والأنماط المعيارية الباقية للأولى. وعندما تقع بعض التغيرات المقبولة فى بعض مؤسساته فإنه يستجيب لذلك بتكييف المؤسسات الأخرى لمتطلبات التغيرات الجديد. فتبنى نظام اقتصادى يقوم على العرض والطلب، مثلا يتطلب تغيرات معينة فى نظام التعليم ومناهجه، كما أن الاقتناع بنظام اقتصادى يقوم على التخطيط يتطلب إجراء تغييرات معينة فى النظام والمناهج. والتغير فى الكوادر العمالية ونظم العمالة فى المجتمع لا بد أن يصاحبه تغيير فى النظام التربوى.

عوائق التغيير:

إن تغيير المنهج يشتمل أولا على تغيير الأفراد. وتغيير الأفراد يتضمن نوعين من التغيرات. النوع الأول هو تغيير النظرة التى يرى الفرد بها العالم من حوله، ماذا يدرك وماذا يتوقع. وهذه هى المظاهر المعرفية. النوع الثانى هو تغيير المظاهر الانفعالية، فما الأشياء التى يشعر الفرد بأنها مهمة، ومادوافعه لفعلها؟ فالمدرس قد يشعر بأهمية التغير وضرورته ولكنه لايسلك سلوكا يؤدى إلى التغير أو يتدخل بإرادته لإحداث هذا التغير وجعله واقعا(٥).

على أن هناك مجموعة من العوامل التى قد تقف عائقا أمام عملية تغيير المنهج منها:

١- القصور الذاتى، وقد يكون القصور بين المدرسين أو الموجهين أو المهتمين بالعملية التربوية، وقد يكون أيضا بين الإداريين، أو بين أعضاء المجتمع أو بين هؤلاء جميعا، فعندما يشعر هؤلاء أنهم راضون عن الأشياء كما هى، فلا يجب أن يتوقع أحد أى تغيير.

٢- الشعور بالخوف وعدم الاطمئنان، فكثيرا ما يصاحب التغير بالخوف وعدم الشعور بالأمن ورهبة المجهول. وقد يتجسد ذلك فى صورة الشعور بعدم مناسبة الجديد أو عدم أهميته. وقد يشعر بعض الناس بأن الجديد هذا اعتداء على خبراته

التى مارسها لفترة طويلة، أو نتيجة شعوره بعدم قدرته على التعامل مع الخبرات الجديدة أو مع المشروعات الجديدة التى لم يعدً لها.

٣- القصور فى القيادة، إن عملية التغيير تحتاج إلى قيادة مؤمنة بضرورة التغير ولديها المهارات التى تمكنها من إحداثه. وهذا يتطلب من القيادة أن تكون على وعى بكل النتائج التى سوف تترتب على اتخاذ قرار ما أو إحداث تغير ما، وهذا يتطلب بدوره قيادة ملهمة، ذات بصيرة نافذة، وقوة تخيل، فلو وجدت هذه القيادة، فإن التغير سوف يأخذ مكانه على جميع المستويات.

٤- إن تغيير المناهج يقتضى أموالا للإنفاق على تدريب المدرسين والموجهين. كما أن المواد التعليمية والكتب والوسائل، والمعامل والمبانى والتجهيزات كل هذا يتطلب أموالا. ولذلك فإن تعذر الحصول على الأموال يعرقل التغير.

٥- الوقت، إن الوقت قد يكون أيضا حجر عثرة فى سبيل عملية التغير. إن المدرس بعد يوم طويل من العمل الشاق قد يجد مشقة فى أن يواصل يومه فى التدريب على مشروعات جديدة، وكذلك الأمر بالنسبة لأغلب المهتمين بأمور التعليم(٦).

متطلبات تغيير المنهج:

وعلى هذا فلو أردنا أن نرسم خطة لتغيير المنهج، فإن هذا لابد أن يعتمد على إحداث تغييرين متزامنين أساسيين: الأول هو تغيير الأفكار وتصحيح المفاهيم المتصلة بالمنهج، والثانى هو تغيير الحركة الإنسانية والقوى البشرية فى الاتجاه الذى يساعد على التغير. ولتحقيق هذين النوعين من التغير. فإن خطة تغيير المنهج تتطلب ما يأتى:

١- عملا منظما متتابع الخطوات يأخذ فى الاعتبار المنهج كله من أسسه وأهدافه إلى محتواه وطرائق تدريسه إلى وسائل تقويمه. فالطريقة المجزأة، مهما كانت صحيحة. لا تؤدى إلى تغيير فعال لا فى التفكير فى المنهج ولا فى الممارسة العقلية له.

وعلى هذا فإن خطة التطور تتطلب تحديد البداية، وتتابع الخطوات، وتوزيع الأدوار للعمل، سواء تم على مستوى فردى أو فى جماعات، من أجل تنفيذ الخطة كلها.

٢- إن خطة تغيير المنهج تتطلب أيضا خلق الظروف وتحديد العلاقات بين العاملين، وتحديد ما إذا كانوا سيعملون كلجان، أو جماعات، أو تجارب فردية، وتحديد كيفية تتابع الخطوات المختلفة.

٣- إن التغير الفعال للمنهج يتطلب قدرا كبيرا من التعليم والتدريب. فهناك معارف ومفاهيم وتعميمات ومهارات جديدة مطلوب تعلمها. كما أن هناك أساليب جديدة للتفكير تحتاج إلى التدرب عليها. وهناك تجارب مطلوب إجراؤها. كل هذا يتطلب أن تكون هناك مبادئ نظرية يجرى العمل على هديها.

٤- إن التغير، كما قلنا يتضمن قدرا كبيرا من العوامل الإنسانية. كتغيير أفكار الناس، وعلى الأخص المهتمون بشئون التعليم، نحو دور المنهج فى العملية التربوية. وكيفية تنفيذه، وهذا ربما يتطلب هدما لبعض العادات والممارسات القديمة، وتدريبا على الأساليب الحديثة.

٥- إن تغيير المنهج عملية معقدة، تتطلب الكثير من الخبرات والمهارات فى كل خطوة من خطوات العمل. وعلى هذا فتوفير الخبراء والمتخصصين من البداية أمر هام. كما أن توزيع الأدوار، والنقطة التى يبدأ منها كل خبير أمر هام أيضا. إن الأمر يحتاج إلى إداريين، وخبراء فى التصميم، وآخرين فى تحديد المحتوى وتنظيمه. ولا يصح أن يشارك كل الخبراء فى كل شيء دفعة واحدة.

٦- إن تغيير المناهج يتطلب قيادة ماهرة، كمايتطلب أيضا توزيع القيادة فى كل جزء من أجزاء العمل وفى كل مجال من مجالاته.

تطوير المنهج:

التطوُّر هو التغير التدريجى الآلى الذى يحدث فى بنية الكائنات الحية وسلوكها، ويطلق أيضا على التغير التدريجى الذى يحدث فى تركيب المجتمع أو العلاقات أوالنظم أوالقيم السائدة فيه. أما التطوير فهو التغيير المتعمد لتحقيق أهداف معينة. وعلى هذا فإن التطوير هو تغيير على أساس علمى موضوعى ودراسة لكل العوامل المؤثرة والمتأثرة به. فالتطوير يستلزم التغيير الواعى، بينما التغيير قد يؤدى أو لا يؤدى إلى التطوير(٧)، كما أن التغيير قد يحدث بإرادة الإنسان، وقد يحدث دون إرادته، وذلك عندما تكون العوامل المؤدية إليه خارجة عن إرادة الإنسان وليس له دخل فى إحداثها. أما التطوير فلا يمكن أن يحدث إلا بإرادة الإنسان ورغبته. والتغيير قديكون جزئيا ينصب على جانب معين أو مظهر خاص، بينما تطوير

المنهج عملية شاملة لجميع جوانبه[٨]. فتطوير المنهج عملية تهدف إلى الوصول به إلى الصورة التى تمكنه من تحقيق أهدافه على أفضل وجه فى أقصر وقت وأقل جهد.

والتطوير عملية شاملة ترتبط أشد الارتباط لا بما تقدمه المدرسة إلى التلميذ فحسب، بل تشمل التلميذ وبيئته وظروف حياته والمجتمع الذى توجد فيه المدرسة. كما أن التطوير عملية ديناميكية لأن العوامل التى تدخل فيها فى تفاعل، وكل عامل يؤثر فى العوامل الأخرى ويتأثر بها، ولذلك فإن الحركة والتأثير لا ينقطعان، وهذا بدوره يؤدى إلى تغير مستمر، والتغيير السليم هو الذى يؤدى إلى التطوير [٩].

لكن المنهج له عدة أسس تعتبر مصادر يشتق منها أهدافه ومحتواه. والتغيرات التى تحدث فى هذه المصادر تعتبر قوة محركة وعاملا يستلزم ضرورة تطوير المنهج ليوائم هذه التغيرات التى حدثت فى مصادره، هذا وإلا أصبح المنهج شيئا منفصلا عن جذوره وأسسه. وأهم هذه الأسس هى:

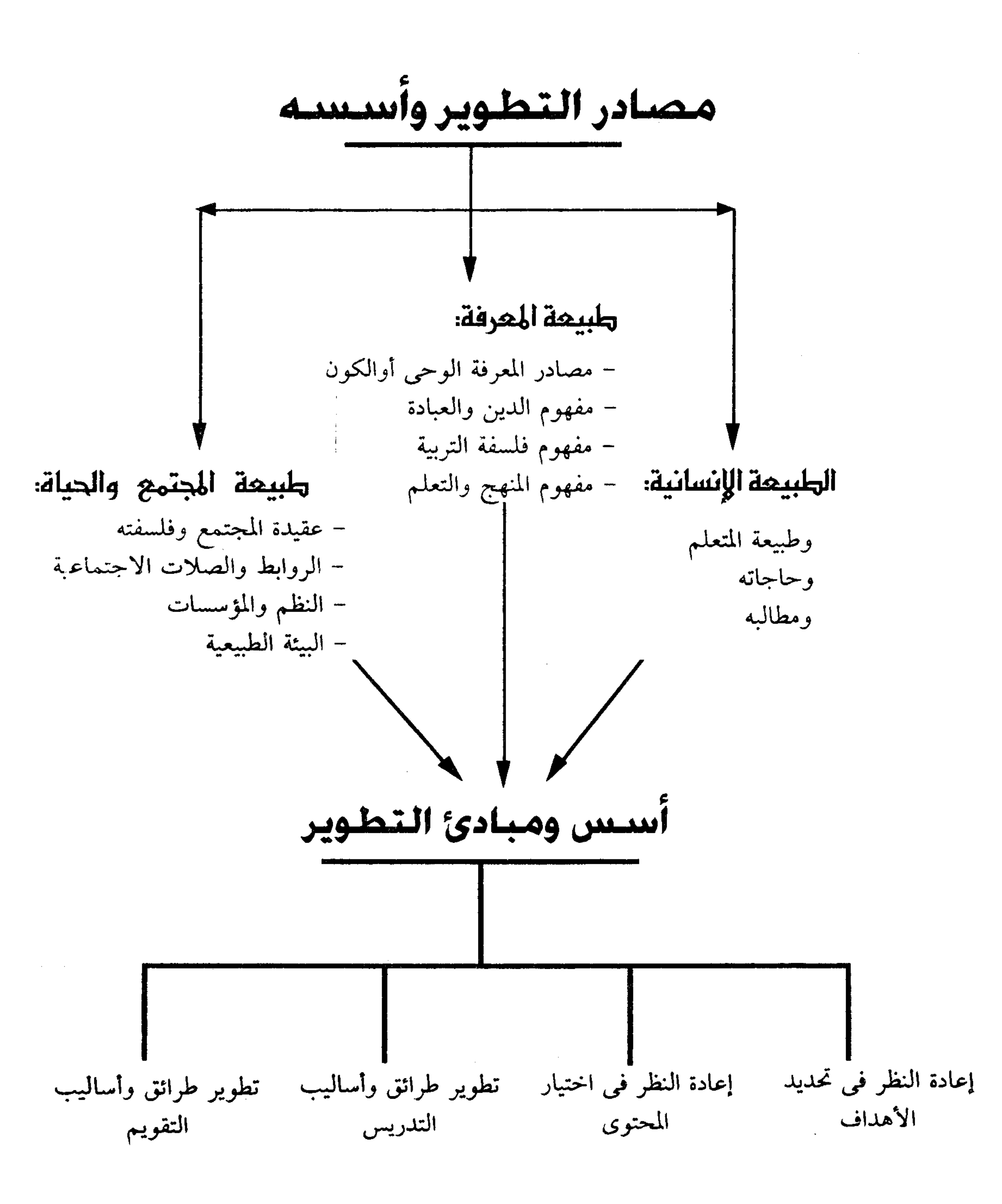
١- طبيعة المعرفة.

٢- الطبيعة الإنسانية وطبيعة التعلم.

٣- طبيعة المجتمع والحياة.

إن تحديد أهداف المنهج واختيار الخبرات التعليمية المناسبة واختيار طرائق وأساليب التدريس المناسبة، كل هذا يتوقف على معرفة التلميذ ومرحلة النمو التى يمر بها ومطالب هذه المرحلة. كما أن تحديد أفضل الطرق لإرشاد التلاميذ، وتحديد مجالات النشاط المناسبة لهم واستغلال طاقاتهم وإمكاناتهم، كل هذا يتوقف على معرفة مخطط المنهج بهؤلاء التلاميذ. إن التلميذ سوف يصير إنسانًا أو مواطنا فى المجتمع، فإذا لم يؤخذ فى الاعتبار صفات المواطنة الصالحة التى يتطلبها المجتمع من أفراده، وإذا لم يؤخذ فى الاعتبار المشكلات التى يواجهها التلميذ فى حاضره، والآمال التى يرجوها فى مستقبله. فإن هذا المنهج سوف يصبح قاصرا عن تحقيق أهدافه.

إن لكل مجتمع طبيعته الخاصة، فلكل مجتمع معاييره وقيمه الخاصة، مثل الأهداف التربوية العامة والنظرية الاقتصادية والرؤية السياسية والمعتقدات الدينية ومفهوم العلاقات والطبقات الاجتماعية الخاصة به. إن لكل مجتمع أيضا مؤسساته سواء كانت مؤسسات اقتصادية أو سياسية أو تربوية أو اجتماعية أو دينية..إلخ. كما أن لكل مجتمع جغرافيته الخاصة، ومظاهر خاصة للنمو السكانى فيه، وله أيضا مصادره الطبيعية. كل هذه الأمور الخاصة بالمجتمع منها ما هو ثابت ومنها ما هو



(عملية تطوير المنهج)

متغير ومتطور وأى تغير أو تطور يطرأ عليها يستلزم بالضرورة تطورا فى المنهج الدراسى.

إن طبيعة المعرفة، والفكر السائد فى المجتمع، ومدى تأثره بالأفكار التى تفد عليه من الخارج، وطبيعة كل مادة دراسية، كل هذا أيضا يمثل أساسا من أسس المنهج، وأى تطور فيه يستلزم بالضرورة تطورا فى المنهج. فالتدفق المعرفى والثورة التكنولوچية فى العصر الحديث، والاكتشافات الجديدة فى مجال علم النفس. والنظريات التربوية الحديثة التى ظهرت وأثرت على الفكر التربوى فى القرن العشرين، كل هذا يشكل أساسا يقوم عليه بناء المنهج، وأى تغيير يطرأ عليه لا بد أن يقابله تغيير مناسب فى أهداف المنهج ومحتواه وطرق تعليمه وتقويمه.

ويمكن تلخيص التطوير كما يلى:

١- الاستناد إلى دراسة علمية للفرد.

٢- الاستناد إلى دراسة علمية للمجتمع(١٠).

٣- الاستناد إلى دراسة طبيعة المعرفة، وطبيعة المادة، وما حدث للمعرفة الإنسانية من تطور، ودراسة انعكاسات هذه التغيرات على المنهج.

إن دراسة طبيعة الفرد وحاجاته ومشكلاته وطبيعة المجتمع وحاجاته ومشكلاته، وطبيعة المعرفة ومصادرها. يكون الأساس الذى يجب الاعتماد عليه فى اشتقاق فلسفة تربوية ونظرية منهجية خاصة بكل مجتمع ونابعة منه وعاكسة لسماته وخصائص الأفراد فيه.

بعد تحديد الفلسفة التربوية الخاصة بالمجتمع، يمكن استخلاص مجموعة من المبادئ الخاصة بالفرد فى هذا المجتمع، وما يجب مراعاته لإقدار الفرد على مواجهة مشكلات حياته الحاضرة والاستعداد للحياة فى المستقبل وما قد يطرأ من تغيرات. كما يمكن استخلاص مجموعة من المبادئ ليهتدى بها المنهج أيضا فى إقدارالتلاميذ على المساهمة فى حل مشكلات مجتمعهم فى حاضره ومستقبله، واستخلاص مجموعة من المبادئ الخاصة بطبيعة المعرفة الإنسانية وطبيعة المادة.

إن هذه المبادئ التى تم استخلاصها والخاصة بالفرد والمجتمع والمعرفة تمثل النظرية المنهجية التى يمكن الاسترشاد بها فى تطوير الأهداف المنهجية والمحتوى التعليمى وطرائق التدريس وأساليب التقويم. إن أى تغيير له قيمة فى المجتمع أو فى

أفراده أو فى المعرفة الإنسانية يتطلب تغييرا مناسبا فى المناهج الدراسية وإلا أصبحت مناهج عديمة القيمة والنفع لكل من المجتمع والأفراد على السواء.

وعلى هذا فكل تغير أو حراك اجتماعى Social Mobility لا بد أن يقابله تغير مناسب وتطوير فى المناهج. كما أن عملية تطوير المنهج لا بد أن تعكس اهتماما خاصا بالمتعلم عن طريق احتوائها على مواد تعليمية ووسائل وخبرات وطرق مناسبة لمرحلة نموه. إن مرحلة التطوير هذه لا بد أن تهتم بالمراجعة والتمحيص الدقيقين حتى تصل إلى مستويات مقنعة للأداء، وهذا يتطلب أيضا تقويما مستمرا للإجراءات المستخدمة فى عملية التطوير. لكن عملية المراجعة والتقويم لا بد لها من معايير. ومعايير التقويم هنا هى مدى فاعلية المناهج المطورة ومدى تحقيقها لأهدافها (١١).

مراحل تطوير المنهج:

إن عملية التطوير كما نتصورها هنا تحتوى على ست مراحل:

١- مرحلة وضع المبررات للتطوير

٢- مرحلة تحديد الأهداف

٣- مرحلة اختيار المحتوى ومنهجيات التعلم البديلة

٤- مرحلة الاختبار الميدانى

٥- مرحلة المراجعة

٦- مرحلة التنفيذ

وسوف نتناول كل مرحلة من هذه المراحل الست بالتفصيل.

١- مرحلة وضع المبررات لمشروع التطوير:

إن المرحلة الأولى فى مشروع تطوير المنهج هى مرحلة التكوين أو البناء. وأولى الخطوات فى هذه المرحلة هى إعداد تقرير مبدئى يصف التطوير ويصف الفئات المقصودة بالتعليم The Target Population of learners، كما يصف أهمية مشروع التطوير المقترح ومبرراته(١٢).

وقد تكون هذه المبررات هى نتائج بحوث تكشف عن عجز المنهج الموجود عن الاستجابة للمتعلمين. وقد تكون ظروفا اجتماعية مستجدة، أو مشكلات استحدثتها عوامل التغير. وقد يشعر المدرسون بقصور منهج المادة التى يدرسونها كالمواد الاجتماعية أوالفنون اللغوية مثلا، ويرون ضرورة تطوير وحدات جديدة لها كل

خصائص المنهج الجيد. وعلى هذا تكون الخطوة الثانية فى هذه المرحلة هى تكوين وحدات دراسية جديدة فى التنظيمات المعرفية التى يتم التطور فيها.

إن المدرسين فى مختلف التنظيمات المعرفية يجب أن يسهموا فى ذلك. كما يجب عدم تكرارالمشروع الجديد أوالنتاج الجديد للموجود بالفعل، ولكن لا بأس من الاستعانة بالخبرات والمواد الموجودة والصالحة للممارسة. وتفاديا للتكرار وعمل البناء الجديد على أسس سليمة، فإنه يمكن الاستعانة بنتائج ما يسمى بالتقويم المبدئى Initial Evaluation، فهذا النوع من التقويم يساعد فى إعطاء المطور خلفية مفيدة عن الموجود بالفعل، كما أنه يسهم فى تقويم عملية التطوير فى هذه المرحلة.

ومن العوامل التى تبدأ فى هذه المرحلة من التطوير وتستمر إلى نهاية عملية التطوير ما يلى:

١- لا بد من أن تكون هناك فلسفة تربوية واضحة المعالم يتحرك المطورون للمناهج فى ضوئها وعلى هديها.

٢- أن توضع إجراءات للمراجعة المنظمة.

٣- أن يقوم بالمراجعة أفراد ليسوا من المشتركين فى عملية التطوير.

٤- أن يدلى المستفيدون من الإنتاج الجديد (أى المنهج المطور) برأيهم فيه. ونقصد بالمستفيدين هنا المدرسين والتلاميذ والنظار. ويقتصر رأيهم فى هذه المرحلة على الخطة أوالتصميم فقط.

٥- لا بد أن يؤخذ رأى الخبراء فى ميدان تخطيط وتصميم المناهج، ورأى الخبراء فى التنظيم أوالتنظيمات المعرفية التى يتم بناء المنهج فيها، من غير المشتركين فى عملية التطوير.

٦- على الذين يقومون بعملية التقويم والمراجعة أن يكونوا مسئولين عن تحديد أوجه القصور فى العملية واقتراح الحلول لها.

٧- إن تحليل خطة مشروع التطوير ومراجعة أوجه القصور فيها واقتراح الحلول لها، يجب أن يكون معدا فى صورة تقرير مكتوب للعرض على لجان المناقشة.

وأخيراً فإن الذين يقومون بعمل إجراءات البناء والتكوين للخبرات والأنشطة والمواد التعليمية، يجب أن يكونوا خبراء على مستوى عال فى التخصص فى التنظيم أوالتنظيمات المعرفية التى توضع لها المناهج الجديدة، وأن يقوم بالمراجعة ممثلون عن المدرسين والتلاميذ وخبراء المناهج وعلماء النفس والمتخصصون أكاديميا فى التنظيم أو المادة.

٢- مرحلة تحديد الأهداف:

المرحلة الثانية من مراحل التطوير تتطلب التخصص والتفصيل فى تحديد النتائج المرغوبة لمشروع التطوير. أى مرحلة تحديد الأهداف. هذه الأهداف يجب أن تكون مصاغة فى صور إجرائية بحيث يمكن ملاحظتها وقياسها. أولا، لأن وضع الأهداف بهذه الصورة يساعد فى تسهيل عملية التخطيط، ثانيًا، لأن الأهداف بهذه الصورة تساعد التلاميذ فى عملية التعلم نفسها(١٣) انظر فصل الأهداف فى هذا الكتاب.

إن السبب فى الإصرار على وضع الأهداف التعليمية فى صورة إجرائية هو الأسلوب المباشر فى الربط بين المنفق على التعليم والناتج التعليمى، أو بمعنى آخر الرغبة فى تضييق الفجوة بين المدخلات والمخرجات التعليمية. فى هذه المرحلة أيضا لا يجب الاقتصار على تحديد الأهداف إجرائيا، بل إذا كانت هناك أهداف معقدة فإنه يجب تفتيتها إلى عناصرها ومهاراتها الأولية ووصف ما يجب أن يتعلمه التلميذ من هذه العناصر والمهارات، أى وصف السلوك المتوقع من التلاميذ نتيجة لمرورهم بخبرات معينة(١٤).

والخطوة الثانية فى هذه المرحلة هى تصحيح وتطوير مفردات معيارية Criteri-an Items لقياس الأهداف. وسوف تستخدم هذه المفردات فى تقويم مدى ما حققه مشروع التطوير من أهدافه السابق تحديدها، كما أنها سوف تستخدم كقواعد تحكم عملية البناء والمراجعة. ويجب مراعاة أن تكون هذه المفردات صادقة، أى أنها تقيس ما وضعت لقياسه، كما يجب أن تكون شاملة بحيث تقيس كل الأهداف التى سبق تحديدها. ويجب أن يوضع هذا المقياس موضع الاختبار، بأن يطبق على عينة من التلاميذ الذين يطور المنهج من أجلهم، وذلك لتحديد ما إذا كانت المفردات مناسبة لهؤلاء التلاميذ أم لا. إن نتائج مثل هذا الاختبار يمكن أن تفيد أيضا كعملية تقويم مبدئى Initial Evaluzcion للوقوف على المعارف والمهارات التى سوف تكون لدى التلاميذ قبل دخولهم للبرنامج المطور. ومن أجل مزيد من السيطرة فإن هذه المفردات المعيارية يمكن تطبيقها على مجموعة صغيرة نسبيا من الأشخاص الذين يفترض أنهم مالكون للمهارات المطلوب اكتسابها خلال المنهج المطور. إن نتائج هذا التطبيق سوف تساعد على اكتشاف العيوب الموجودة فى الاختبار.

وفى ختام هذه المرحلة، يجب أن تجرى مراجعة ثانية فى ضوء النتائج التى حصلوا عليها من تطبيق الاختبار. كما يجب أن يقوم بذلك مجموعة من الأفراد

والخبراء من غير المشتركين فى عملية التطوير. إن على هؤلاء أن يحكموا على تصميم المنهج فى مدى دقته ومناسبته لما سيتفق عليه.

٣- مرحلة اختيار المحتوى ومنهجيات التعلم البديلة:

إن الخطوة الرئيسية فى هذه المرحلة هى إنتاج نماذج بديلة للوحدات التعليمية ولطرق التدريس كالتعلم الذاتى، والتعلم الجماعى...إلخ. أى أن مطورى المنهج يجب أن يصفوا ويقترحوا مواد وطرقا بديلة للتعلم. وهنا يجب أخذ عينة من المواد المطورة واختبارها بمقارنتها بالنموذج ومعرفة ما إذا كان الكتاب أوالمواد الدراسية والأنشطة المختلفة مناسبة للأهداف المحددة سلفا أم لا، وأيضا معرفة ما إذاكانت المواد التعليمية منفصلة على المواد البديلة أم لا. وعند هذا الحد فإن قرارات قد تتخذ لحذف بعض الأجزاء أو إضافة أجزاء أخرى أو الاثنين معا.

وفى تطوير سلسلة متدرجة من المواد والدروس داخل وحدة أو مجموعة من الوحدات داخل المنهج. فإن هناك مجموعة من المعايير لاختيار الأنشطة والخبرات التعليمية. ومن هذه المعايير ما وضعه تايلور عام ١٩٥٠، والتى يؤكد فيها أن تكون المواد والخبرات التعليمية ذات معنى لدى التلاميذ، وأن تزود التلاميذ بالفرص التى يمارسون فيها السلوك المطلوب تحقيقه فى الأهداف (١٥). ومنها أيضا معرفة النتائج، أى نتائج التعلم، وهى السلوك الجديد، وتصحيحه إن كان معيبا، وتعزيزه وتقويته إن كان صائبا، كما رأى ذلك سكنر Skinner (١٦).

إن تطوير الإجراءات والمواد التعليمية يجب أن يعتمد على الآثار الملاحظة من متابعة الدروس القصيرة، أما الوحدات التعليمية الطويلة فإنه يجب تعديلها طبقا لنتائج تجريبية على مجموعة صغيرة من المتعلمين.

بعد كل هذا تجمع كل التعديلات المقترحة وتبسط وتعرض فى صورة خطة تمثل منهجا عاما مناسبا لجميع التلاميذ. وهنا يتطلب الأمر اختيار هذه الخطة فى مدى ثباتها وعكسها للمبادئ والمعايير النظرية، كما يتطلب الأمر هنا أيضا اختبار صدق محتوى المنهج، ومدى تتابع خبراته ومنطقيتها وتدرجها من السهل إلى الصعب..إلخ. إن مهمة المتخصصين فى تصميم المنهج، بالإضافة إلى كل هذا، هى عمل دليل مرشد للمعلم الذى سيقوم بتدريس هذه المادة. وتبصيره بالمشكلات التى سوف يواجهها، واقتراح ما قد يستعين به فى تعامله مع هذه المشكلات.

٤- مرحلة الاختبار الميدانى:

بعد هذا يطرح المنهج المطور كله للاختبار الميدانى وأهداف الاختبار الميدانى عديدة. أولا، تمدنا نتائج هذا الاختبار بالمعلومات عن مدى مناسبة المواد التعليمية

لظروف المدارس والفصول الدراسية كما هى عليه فى الواقع. كما أنها قد تقترح خبرات وأنشطة جديدة لبرامج تدريب المدرسين؛ وذلك لضمان تنفيذ المنهج كما هو مخطط له. وقد يكون هناك ملاحظون لملاحظة مدى انحراف المنهج عن أهدافه، ورفع ذلك فى تقريرات لمعرفة ما إذا كانت هناك حاجة للمراجعة أم لا.

ثانيًا: إن نتائج الاختبارات هنا يجب أن تقترح على مطورى المنهج التعديلات المناسبة والاختيارات البديلة للمحتوى الذى تم اختياره. والتى تناسب تنوع التلاميذ على اختلاف قدراتهم واستعداداتهم ومشاكلهم المتنوعة بتنوع بيئاتهم، وأن ترشدالمطور أيضا إلى مصادر هذه الخبرات والمواد. كما يجب اختبار مدى تلاؤم أساليب التدريس المتبعة للمواد والخبرات المتضمنة فى محتوى المنهج.

إن المدرس يجب أن يعتبر مصدرا للمعلومات عن المنهج الجديد، بتقريراته وتعليقاته عن المنهج الجديد، وعن مدى سهولة أو صعوبة الخبرات الدراسية، والوقت الذى يحتاج إليه. كل هذه معلومات نافعة ومفيدة لأنها من واقع التطبيق الميدانى فى هذه المرحلة. وقد يكون من الضرورى أيضا قياس اتجاهات المدرسين نحو المنهج المطور بأى وسيلة من وسائل القياس.

إن أهم وظائف هذه المرحلة هى بالطبع معرفة مدى ما حدث من تعديل فى سلوك التلاميذ نتيجة مرورهم بالمواقف الجديدة، ومدى ما تعلموه من معارف ومفاهيم وتعميمات ومهارات. وعلى هذا فإن تصميم اختبار لقياس أثر المنهج الجديد على سلوك التلاميذ المعرفى والوجدانى والحركى يعتبر أمرا ضروريا فى هذه المرحلة.

وهناك مصدر آخر للمعلومات فى هذه المرحلة، وذلك عن طريق إجراء مجموعة من التجارب لبيان أفضل الطرق التى يجب اتباعها فى التدريس لتحقيق الأهداف فى أسرع وقت وأقل جهد. ومن هنا فإن مطورى المنهج لا بد أن تكون لديهم مجموعة من الطرق والمنهجيات للمفاضلة بينها، وإجراء التجارب لمعرفة أكثرها فاعلية فى عملية التعلم.

كما يجب أن يفاضل ويختار مطورو المنهج بين أنواع الوسائل المعينة وأحسنها بالنسبة لكل موقف تعليمى. إن كل هذه الاختبارات والتجارب هى من قبيل التقويم البنائى Formative Evaluation، الذى يساعد فى بناء المنهج المطور على أسس موضوعية سليمة، كما يساعد فى عملية تصحيح الأخطاء أولا بأول قبل أن يستشرى الخطأ ويصبح تصحيحه عسيرا.

٥ - مرحلة المراجعة:

تقوم المراجعة فى هذه المرحلة بناء على المعلومات التى تم جمعها أثناء الاختبارات الميدانية، من تسجيلات الملاحظين، ونتائج الاختبارات، وتقارير المدرسين، وتعليقاتهم، وآراء الطلاب..إلخ. وقد تعتبر المراجعة غير ضرورية إذا وصل التحصيل إلى الدرجة أو المستوى المقدر له من قبل فى أهداف المنهج(١٧) أو إذا وصلت أوجه القصور التى يراد الكشف عن أسبابها ومعالجتها إلى حد أنها لا تستحق ما سينفق عليها من مال ووقت وجهد.

٦ - مرحلة التنفيذ:

بعد أن تثبت صلاحية المنهج الجديد وفاعليته من خلال الاختبار الميدانى والمراجعة النهائية تأتى مرحلة التنفيذ. وفى هذه المرحلة يطبق المنهج الجديد على نطاق واسع فى كل المدارس. وتنفيذ المنهج هنا لا يتم بواسطة مطوريه، وإنما عن طريق المدرسين العاديين أو الذين أعدوا لذلك من جديد أو دربوا أثناء الخدمة على فلسفة المنهج الجديد وأهدافه والمهارات والخبرات التى استحدثت والطرائق والوسائل الجديدة. ويجب أن يقتصر دورالمطورين هنا على القيام بعمل تقويم ختامى Summa-tive Evaluation للمنهج. وقد يقومون أيضا بعقد مقارنة بين نتائج هذا المنهج المطور وبين نتائج المناهج القديمة، أو بينه وبين مناهج أخرى بديلة. ولكن يجب عدم الاعتماد على نتائج الاختبارات التحصيلية فى عقد هذه المقارنة لأنها ليست كافية وحدها فى عقد هذه المقارنة(١٨).

تعقب عملية التقويم الختامية هذه عمليات تحليل أو على الأقل مراجعة نقدية للمواد والخبرات التعليمية والأهداف والوسائل المستخدمة فى التقويم، يكون الغرض منها تحديد الأخطاء فى عملية التطوير كلها بما فيها الأفراد الذين اشتركوا فى هذه العملية، والطريقة التى عملوا بها ودور كل فرد وكل فريق، وتحديد إيجابيات وسلبيات كل هذا، واقتراح العلاج لتقليل آثار السلبيات.

والله يقول الحق وهو يهدى السبيل

د. على مدكور

هوامش الفصل التاسع

١-الدمرداش سرحان ومنير كامل، المناهج، القاهرة، دارالعلوم للطباعة، ط٣، ١٩٧٢، ص ٣١٣.

٢- Taba, H., Curriculum Development, Theory Practice, New York, Harcout, Brace & Word, INC. 1962, P. 454.

٣- Merton, R. K., Social Theory and Social Structure, New York, Free Press, 1957, as referred to by Taba, H., op. cit., PP. 455 - 6.

٤- Madkour, A. A. A., Curriclum Development in the General Secondary School in Egypt Since 1952, With Camparative Reference to the Secondary School in America and the Grammar Shcool in England, ph. D. thesis, University of London, Institute of Education, 1979. 53 - 55.

٥ - Coffey, H. S.., and W. P. Golden, Jr. "Psychology of Change Within Institutions", as referred to by Taba. op cit., P. 455.

٦ -Coch, L., al, "Overcoming Resistance to Change", Human Relations: 1 : 512, 1948, as to by, Oliver, A. I., op. cit., PP. 421 - 30.

٧- حلمي أحمد الوكيل، تطوير المناهج، القاهرة، الأنجلو المصرية، الطبعة الأولي، ١٩٧٧، ص ١٠.

٨- المرجع السابق.

٩- المرجع السابق، ص ٩.

١٠ - الدمرداش سرحان ومنير كامل، مرجع سابق، ص ٣٢٣ - ٣٢٤.

١١- Deighton, l., c., (ed), The Encyclopedia of Education, VOL. 2., U. S. A., The Mac-milan Company & The free press, 1971, pp. 580 - 84.

١٢ Tyler, R. W., Basic Principles of Curriclum and Instruction, University of Chicago-Press, 1950.

١٣ - Baker, Eva L., "Effects on Student Achievement of Behavioral and Nonbehavioral Objectives", Journal of Experimenta; Education, 37, No. 4.

١٥ - See, Gagné, R. M., "Analysis of Instructional Objectives", in Glaser, R., (ed), Teaching Machines and Progammed Learning: Data and Directions, VOL. 2. Washington, D. C., N. E. A., PP. 21 - 65.

See Tyler; R. op. cit.; -١٥

See Holland, J, G., and Skinner, B. F., The Analysis of, Behavior: A Programm for- ١٦
Self Instruction, New York Mcgrow - Hill, 1961.

Baker, Eva, L., :Establishing Performance Standards", in Popham, J., et. al (eds), -١٧
Establishing Instructional Goals., Englewood Cliffs, N. J., Prentice - Hall, PP 53 -
77

Taba, H., op. cit., PP. 457 - 59. - ١٨

المراجع

١ - القرآن الكريم.

٢- البخارى: صحيح البخارى، طبعة دار الطباعة العامرة باستنبول، الرياض، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ١٤٠٦ - ١٩٨١م.

٣- مسلم بن حجاج: صحيح مسلم، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقى، القاهرة، دار إحياء الكتب العربية، ١٣٧٥ هـ - ١٩٥٥م.

٤- الترمذى: الجامع الصحيح، تحقيق عزت عبيد الدعاس، ط١، حمص، ١٣٨٧هـ - ١٩٦٧م.

٥ - ابن ماجه: السنن، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقى، القاهرة، عيسى البابى الحلبى وشركاه. بلا تاريخ.

٦ - البيهقى: مناقب الشافعى، تحقيق السيد أحمد صقر، الطبعة الأولى، ١٣٩٠هـ - ١٩٧١م.

٧- العبدرى: المدخل، الطبعة الأولى، القاهرة، المكتبة التجارية الكبرى، ١٣٤٨هـ - ١٩٢٩م.

٨ - الزرنوجى: تعليم المتعلم طريق التعلم، تصحيح أحمد أسعد على، القاهرة، مكتبة مصطفى البابى الحلبى وأولاده، ١٣٦٧ - ١٩٤٨م.

٩ - ابن عبد البر: جامع بيان العلم وفضله، الطبعة الثانية، تحقيق عبد الرحمن محمد عثمان، المدينة المنورة، المكتبة السلفية، ١٣٨٨ هـ - ١٩٦٨م.

١٠ - الراغب الأصطفهانى: الذريعة إلى مكارم الشريعة، تحقيق طه عبد الرءوف سعد، القاهرة، مكتبة الكليات الأزهرية، ١٩٧٣م.

١١- الفارابى: إحصاء العلوم، تحقيق الدكتور عثمان أمين، الطبعة الثالثة، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٨.

١٢ - الماوردى: أدب الدنيا والدين، الطبعة الثالثة، تحقيق مصطفى السقا، القاهرة، مكتبة مصطفى البابى الحلبى، ١٣٧٥ هـ - ١٩٥٥م.

١٣ - الماوردى: الأحكام السلطانية.

١٤ - ابن تيمية: الفتاوى، جمع وترتيب عبد الرحمن بن محمد العاصمى النجدى، الطبعة الأولى، الرياض، ١٣٨١هـ.

١٥- ابن تيمية: درء تعارض العقل والنقل، تحقيق محمد رشاد كامل، القاهرة، دار الكتب، ١٩٧١م.

١٦- ابن تيمية: العبودية، تأليف أحمد عبد الحليم الحرانى، القاهر، مطبعة المدنى ١٩٥٩م.

١٧- ابن تيمية: الاستقامة، تحقيق الدكتور محمد رشاد سالم، المملكة العربية السعودية، الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٠٤هـ.

١٨ - ابن خلدون: المقدمة، الطبعة الأولى، بيروت، دار القلم، ١٩٧٨م.

١٩ - ابن القيم : أعلام الموقعين عن رب العالمين، دار الجيل، بدون تاريخ.

٢٠ - ابن القيم: مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين، تحقيق محمد حامد الفقى، بيروت، دار الكتاب العربى، ثلاثة مجلدات، ١٩٧٢م.

٢١ - ابن كثير: تفسير القرآن العظيم، دار الأندلس، ١٤٠٠هـ - ١٩٨٠م.

٢٢- ابن منظور: لسان العرب، بيروت، دار صادر، دار بيروت، ١٣٨٨ هـ - ١٩٦٨م.

٢٣ - أبوالأعلى المودودى: مفاهيم إسلامية حول الدين والدولة، الرياض، الدار السعودية، ١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م.

٢٤ - أبو الأعلى المودودى: النهج الإسلامى الجديد للتربية والتعليم، جمعه وقدم له وعلق عليه محمد مهدى الاستانبولى، الطبعة الثانية، بيروت المكتب الإسلامى، ١٤٠٢ - ١٩٨٢م.

٢٥ - إبراهيم الشافعى: التربية الإسلامية وطرق تدريسها، الكويت، مكتبة الفلاح، الطبعة الثانية، ١٤٠٦ - ١٩٨٥م.

٢٦ - الغزالى: إحياء علوم الدين، الطبعة الأولى، بيروت، دار العلم، بدون تاريخ.

٢٧ - القرطبى: الجامع لأحكام القرآن.

٢٨ - الجاحظ: البيان والتبيين، الطبعة الرابعة، تحقيق حسن السندوبى، القاهرة، المكتبة التجارية الكبرى، ١٣٧٥ هـ - ١٩٥٦م.

٢٩ - إسحق أحمد فرحان وزملاؤه: نحو صياغة إسلامية لمناهج التربية والتعليم، قطر، مطبوعات رئاسة المحاكم الشرعية، ١٣٩٩هـ - ١٩٧٩م.

٣٠ - إسحق أحمد فرحان وزملاءه: المنهاج التربوى بين الأصالة والمعاصرة، عمان، دار الفرقان، ١٤٠٤هـ - ١٩٨٤م.

٣١- أمال حمزة المرزوقى: النظرية التربوية الإسلامية - ومفهوم الفكر التربوى الغربى، جدة - المملكة العربية السعودية، شركة المدينة المنورة للطباعة والنشر، ١٤٠٢ هـ - ١٩٨٢م.

٣٢ - أنور الجندى: التربية وبناء الأجيال فى ضوء الإسلام، بيروت، دار الكتاب اللبنانى، ١٩٨٢م.

٣٣ - أنور الجندى: أخطاء المنهج العربى الوافد، بيروت، دار الكتاب اللبنانى، ١٩٨٠م.

٣٤ - أنور الجندى: أعلام وأصحاب أقلام، القاهرة، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، بدون تاريخ،

٣٥ - الدمرداش عبد المجيد سرحان: المناهج المعاصرة، الكويت، مكتبة الفلاح، ١٤٠١ هـ - ١٩٨١م.

٣٦ - إبراهيم عصمت مطاوع وزميله: التربية العملية وأسس طرق التدريس، القاهرة، ١٩٨١.

٣٧ - ألكسيس كاريل: الإنسان ذلك المجهول، تعريب: شفيق أسعد فريد، بيروت، مكتبة المعارف، ١٤٠٧هـ - ١٩٨٦م.

٣٨ -إسماعيل ظافر ويوسف الحمادى: التدريس فى اللغة العربية، الرياض، دار المريخ، ١٤٠٤هـ - ١٩٨٤م.

٣٩ - أحمد خيرى كاظم وجابر عبد الحميد: الوسائل التعليمية، والمنهج، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٧٩.

٤٠ - توفيق الطويل: أسس الفلسفة، ط٥، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٦٧.

٤١ - حسن البنا: حديث الثلاثاء، سجلها وأعدها للنشر أحمد عيسى عاشور، القاهرة، مكتبة القرآن، بدون تاريخ.

٤٢ - حمد عبد العزيز اليوسف: مدى استخدام الوسائل التعليمية فى تدريس المواد الدينية بالمدارس المتوسطة للبنين بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤٠٦ - ١٩٨٥م.

٤٣ -جابر عبد الحميد وزملاؤه: مهارات التدريس، القاهرة، دار النهضة العربية، بدون تاريخ.

٤٤ - جون ديوى: الديمقراطية والتربية، ترجمة متى عقراوى وزكريا ميخائيل، الطبعة الثانية، القاهرة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٥٤.

٤٥ - دراسات تربوية: مجلة كلية التربية جامعة الملك سعود، المجلد الأول، ١٩٨٤، عمادة شئون المكتبات جامعة الملك سعود، الرياض، ١٩٨٤.

٤٦ - سيد قطب: فى ظلال القرآن، الطبعة الشرعية العاشرة، بيروت، دار الشروق، ١٤٠٢هـ - ١٩٨٢م.

٤٧ - سيد قطب: نحو مجتمع إسلامى، بيروت، دار الشروق، ط٦، ١٤٠٣ هـ - ١٩٨٣م.

٤٨ - سيد قطب: خصائص التصور الإسلامى ومقوماته، الطبعة السابعة، بيروت، دار الشروق، ١٤٠٢هـ - ١٩٨٢م.

٤٩ - سيد قطب: معالم فى الطريق، ط ١٠، بيروت، دار الشروق، ١٤٠٣هـ - ١٩٨٣م.

٥٠ - سيد قطب: التصوير الفنى فى القرآن، الطبعة السابعة، بيروت، دار الشروق، ١٤٠٢هـ - ١٩٨٢م.

٥١ - سيد قطب: العدالة الاجتماعية فى الإسلام، الطبعة التاسعة، بيروت، دار الشروق، ١٤٠٣هـ - ١٩٨٣م.

٥٢ - سعيد إسماعيل على: دراسات تربوية، جـ٣، يونيو، ١٩٨٦، جـ، ١٩٨٧م.

٥٣ - شوكت محمود عليان: الثقافة الإسلامية وتحديات العصر، الرياض، دار الرشيد للنشر والتوزيع، ١٤٠١ هـ - ١٩٨١م.

٥٤ - عبد الرحمن صالح عبد الله: المنهاج الدراسى، أسسه، صلته بالنظرية التربوية الإسلامية، الرياض، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، ط١، ١٤٠٥ هـ - ١٩٨٥م.

٥٥ - عبد الغنى عبود: فى التربية الإسلامية، القاهرة، دار الفكر العربى، ١٩٧٧م.
٥٦ - عبد الغنى عبود: الأسرة المسلمة والأسرة المعاصرة، القاهر، دار الفكر العربى، ١٩٧٩م.
٥٧- عبد الغنى عبود: التربية الإسلامية فى القرن الخامس عشر الهجرى،، القاهرة، دار الفكر العربى، ١٩٨٢م.
٥٨ - عباس العقاد: المرأة فى القرآن، القاهرة، دار الإسلام، ١٩٧٣م.
٥٩ - على أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية: القاهرة، دار الفكر العربى، ١٩٩٧م.
٦٠ - على أحمد مدكور: نظريات المناهج التربوية، القاهرة، دار الفكر العربى،١٩٩٧م.
٦١ - على أحمد مدكور: تقويم برامج إعداد معلمى اللغة العربية لغير الناطقين بها، الرباط، المنظمة الإسلامية للتربية الإسلامية والعلوم والثقافة، منشورات الأسيسكو، ١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م.
٦٢ - على أحمد مدكور: «طريقة المناقشة وأهميتها فى تعليم الكبار» التربية المستمرة، المنظمة العربية للتربية والثقافة، والعلوم، مركز تدريب قيادة تعليم الكبار لدول الخليج بالبحرين، العدد الثامن، السنة الخامسة يونيو ١٩٨٤.
٦٣ - على أحمد مدكور: «طريقة تحقيق الذات فى تدريس التعبير» الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨٦.
٦٤ - على أحمد مدكور: المفاهيم الأساسية لمناهج التربية، الرياض، دار أسامة للنشر والتوزيع، ١٤٠ هـ - ١٩٨٩م.
٦٥ - على أحمد مدكور: منهج تعليم الكبار: النظرية والتطبيق، القاهرة، دار الفكر العربى،١٩٦٩م.
٦٦ -عبد الرحمن البانى: مدخل إلى التربية فى ضوء الإسلام، المكتب الإسلامى، ١٤٠٣ هـ - ١٩٨٣م.
٦٧ - عبد الرحمن النحلاوى: أصول التربية الإسلامية وأساليبها فى البيت والمدرسة والمجتمع، دار الفكر العربى، بدون تاريخ.

٦٨ -عبد القادر هاشم رمزى: النظرية الإسلامية فى فلسفة الدراسات الاجتماعية والتربوية، الدوحة، دار الثقافة، ط١، ١٤٠٤ هـ - ١٩٨٤م.

٦٩ -على عبد الواحد وافى: أصول التربية ونظام التعليم: القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية. ١٩٥٥م.

٧٠ - على الطنطاوى: «سووا صفوفكم» الشرق الأوسط، عدد رقم ٣٢٩٩، فى ١٠/٢١/ ١٩٨٧م.

٧١ - عمر الشيبانى: فلسفة التربية الإسلامية: طرابلس، الشركة العامة للنشر والتوزيع والإعلان، ١٩٧٥.

٧٢ - فاخر عاقل: التعليم ونظرياته، بيروت، دار العلم للملايين.

٧٣ -فتحى يونس وزميلاه: أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨١.

٧٤ - فهمى هويدى: لغز الحل الإسلامى» الأهرام عدد ٣٦٦٨٦، فى ١٩/٥/١٩٨٧.

٧٥ -فهمى هويدى: «هؤلاء الدراويش» الأهرام، فى ٢٥/ ٨/ ١٩٨٧م.

٧٦ - فخر الدين الرازى: مفاتيح الغيب، الطبعة الأولى، القاهرة، المطبعة الخيرية، ١٠٣٨هـ.

٧٧ - محمد حسنين هيكل: «حوار مع آينشتين» أخبار اليوم عدد ٢٢٠٤، فى ١٤/ ١ / ١٩٨٧م.

٧٨- محمد متولى الشعراوى: منهج التربية فى الإسلام، القاهرة، دار المسلم، بدون تاريخ.

٧٩- محمد متولى الشعراوى: هذا هو الإسلام، الطبعة الدولية، نيقوسيا قبرص، ط١، ١٤٠٧ هـ - ١٩٨٧م.

٨٠ - محمد أحمد كريم: بحوث ودراسات فى التربية، جدة عالم المعرفة للنشر والتوزيع، ١٤٠٣هـ - ١٩٨٣م.

٨١- محمد رشاد خليل: علم النفس الإسلامى العام التربوى، الكويت، دار العلم، ١٤٠٧ هـ - ١٩٨٧م.

٨٢ - محمد قطب: منهج التربية الإسلامية، بيروت، دار الشروق، ١٤٠١ هـ - ١٩٨١م.

٨٣ - محمد قطب: منهج الفن الإسلامي: ط٦، بيروت، دار الشروق، ١٤٠٣ هـ - ١٩٨٣م.

٨٤ - محمد أمين المصرى: المجتمع الإسلامى، الكويت، دارالقلم، ١٤٠٠ هـ - ١٩٨٠م.

٨٥ - محمد سيف الدين فهمى: النظرية التربوية وأصولها الفلسفية والنفسية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٠م.

٨٦ - محمد الغزالى: مشكلات فى طريق الحياة الإسلامية.

٨٧ - محمد عزت عبد الموجود وزملاؤه: أساسيات المنهج وتنظيماته، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨١م.

٨٨ - محمد ضياء الدين الريس: النظريات السياسية الإسلامية القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٠م.

٨٩ - ماجد عرسان الكيلانى: تطورمفهوم النظرية التربوية الإسلامية، عمان جمعية عمال المطابع التعاونية، ١٩٧٨م.

٩٠ - مور. ث: النظرية التربوية، ترجمة محمد أحمد الصادق، وعبد الحميد عبدالتواب شيحة ط١، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨٦م.

٩١ - محمد عطية الأبراشى: التربية الإسلامية وفلاسفتها، القاهرة، دار الفكر العربى، بدون تاريخ.

٩٢ - محمد لبيب النجيحى: فى الفكر التربوى، الطبعة الثانية، بيروت، دار النهضة العربية، ١٩٨١م.

٩٣ - محمود شلتوت: الإسلام عقيدة وشريعة، ط١٣، ١٤٠٤ هـ - ١٩٨٥م، بيروت، دار الشروق.

٩٤ - محمود إسماعيل صينى وعمر الصديق عبد الله: المعينات البصرية، فى تعليم اللغة، الرياض، عمادة شئون المكتبات جامعة سعود ١٤٠٤ هـ - ١٩٨٤م.

٩٥ - محمد عبد العليم مرسى: المعلم والمناهج.. وطرق التدريس، الرياض، عالم الكتب، ١٤٠٥ هـ - ١٩٨٥م.
٩٦ - مجلة كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز: العدد الخامس، رجب ١٤٠٠ هـ - مايو ١٩٨٠م.
٩٧ - مجلة معهد اللغة العربية جامعة أم القرى: مكة المكرمة، العدد الثانى ١٤٠٤ هـ - ١٩٨٤م.
٩٨ - مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط.
٩٩ - يوسف القرضاوى: الخصائص العامة للإسلام، القاهرة، مكتبة وهبة، ط٢، ١٤٠١ هـ - ١٩٨١م.
١٠٠ - يوسف القرضاوى: العبادة فى الإسلام، ط٤، القاهرة، مكتبة وهبة.

المحتوى

الصفحة

الصفحة

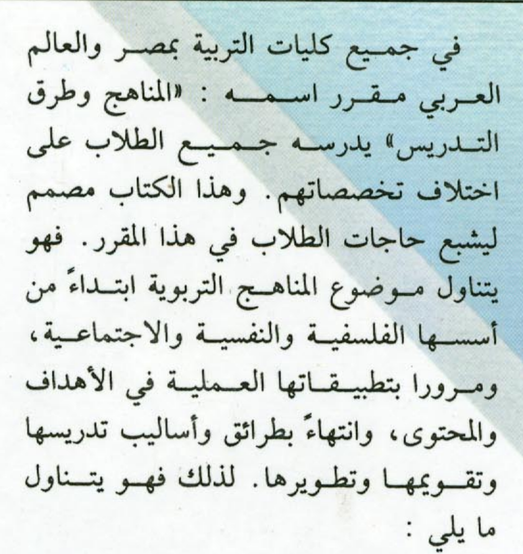
الصفحة

الفصل التاسع

رقم الإيداع	٩٧ / ١٣٦٨٣
الترقيم الدولي I.S.B.N	977 -10 - 1082 - 4



هذا الكتاب



في جميع كليات التربية بمصر والعالم العربي مقرر اسمه : «المناهج وطرق التدريس» يدرسه جميع الطلاب على اختلاف تخصصاتهم. وهذا الكتاب مصمم ليشبع حاجات الطلاب في هذا المقرر. فهو يتناول موضوع المناهج التربوية ابتداءً من أسسها الفلسفية والنفسية والاجتماعية، ومرورا بتطبيقاتها العملية في الأهداف والمحتوى، وانتهاءً بطرائق وأساليب تدريسها وتقويمها وتطويرها. لذلك فهو يتناول ما يلي :

١ ـ المفاهيم الأساسية لمناهج التربية ابتداءً بمفهومي المنهج والبرنامج وحتي مفهومي التربية والتعليم.

٢ ـ أسس بناء المنهج مع التركيز ـ بالطبع ـ علي طبيعة المعرفة، والطبيعة الإنسانية، وطبيعة المجتمع والحياة.

٣ ـ عناصر المنهج ومكوناته المنبثقة عن أسسه السابقة، ألا وهي : الأهداف، والمحتوي، وطرائق وأساليب التدريس، وطرائق وأساليب التقويم والتطوير.

ورجاؤنا في الله كبير، أن يهدي البصائر إلي فهم الواقع الذي نحن فيه، والحق الذي نرجوه، إنه علي ما يشاء قدير.



الدكتور

علي أحمد مدكور

- أستاذ المناهج وطرق التدريس، وعميد معهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة.
- ليسانس دار العلوم جامعة القاهرة عام١٩٦٧م.
- دكتوراه الفلسفة في التربية من جامعة لندن عام ١٩٧٩م.
- له مؤلفات وبحوث كثيرة في المناهج، وطرق تدريس اللغة العربية للناطقين بها، وللناطقين بغيرها، وإعداد المعلمين، وتعليم الكبار، ومناهج تدريس العلوم الشرعية.
- له خبرات كثيرة في العمل مع المنظمات الدولية والعربية مثل البنك الدولي، ومنظمة اليونسكو، والمنظمة العربية، والمنظمة الإسلامية والمجالس القومية المتخصصة.
- شارك فيما يزيد علي مائة من المؤتمرات والندوات التي عقدت في مصر وخارجها.